

# Et après le secondaire ?

## Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12<sup>e</sup> année d'écoles de langue français en situation minoritaire

### Rapport de recherche

**Réal Allard**

Chercheur associé

**Rodrigue Landry**

Directeur général

**Kenneth Deveau**

Chercheur associé

INSTITUT CANADIEN DE RECHERCHE  
SUR LES MINORITÉS LINGUISTIQUES



CANADIAN INSTITUTE FOR RESEARCH  
ON LINGUISTIC MINORITIES

### Avec la collaboration de :



*ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE*

**Millennium  
Scholarships**



**Les bourses  
du millénaire**

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION  
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE



## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements .....	11
Chapitre 1 - Introduction .....	12
Chapitre 2 - Cadre conceptuel .....	18
2.1 Aspirations éducationnelles .....	18
2.1.1 Théorie de l'autodétermination et aspirations éducationnelles .....	19
2.1.2 Modèles des aspirations éducationnelles de quelques études canadiennes.....	25
2.1.3 Modèle des aspirations éducationnelles de la présente enquête.....	28
2.2 Intention d'entreprendre des études postsecondaires en français .....	31
2.3 Intention de faire carrière dans sa région.....	32
Chapitre 3 - Méthodologie .....	34
3.1 Population et échantillon .....	34
3.2 Questionnaires .....	35
3.3 Procédure d'administration des questionnaires .....	35
3.4 Analyses des données .....	36
3.4.1 Analyses descriptives .....	36
3.4.2 Analyses corrélationnelles .....	37
Chapitre 4 - Résultats .....	39
4A Résultats des analyses descriptives des données.....	39
4A.1 Profil démographique par région .....	39
4A.2 Caractéristiques des familles des élèves .....	40
4.2.1 Structure familiale .....	40
4.2.2 Scolarisation des parents .....	42
4.2.3 Revenu familial (tel qu'estimé par l'élève).....	44
4A.3 Aspirations éducationnelles, projet après les études secondaires et intention .....	44
d'entreprendre des études postsecondaires	
4.3.1 Aspirations éducationnelles .....	45
4.3.2 Projets après les études secondaires .....	48
4.3.3 Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires .....	49

4A.4 Vécu familial.....	49
4.4.1 Cohésion et solidarité dans la famille .....	50
4.4.2 Comportements des parents favorisant les sentiments d'autonomie, ..... de compétence et d'affiliation de leur enfant	51
4.4.3 Communication des parents avec l'élève au sujet de l'école et de questions ... de nature sociale	52
4.4.4 Engagement des parents vis-à-vis l'école .....	54
4.4.5 Attentes des parents par rapport aux études postsecondaires.....	57
4.4.6 Influence de la famille par rapport aux études postsecondaires.....	59
4.4.7 Fréquence de l'utilisation des ressources éducatives au foyer.....	60
4A.5 Vécu scolaire.....	62
4.5.1 Comportements du personnel enseignant favorisant des sentiments ..... d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez l'élève	63
4.5.2 Attentes du personnel scolaire et des amis par rapport aux études ..... postsecondaires	64
4.5.3 Influence du personnel éducatif et des amis en ce qui concerne les études ..... postsecondaires	65
4A.6 Caractéristiques psychologiques de l'élève en lien avec son vécu scolaire .....	67
4.6.1 Sentiments d'autonomie et de compétence en lien avec l'apprentissage.....	67
4.6.2 Sentiments d'affiliation envers ses enseignantes et enseignants et les ..... élèves de son école	68
4.6.3 Sentiments par rapport au rendement dans les matières scolaires .....	69
4.6.4 Sentiments d'inclusion à l'école.....	72
4.6.5 Estime de soi .....	73
4A.7 Dispositions envers les études postsecondaires .....	74
4.7.1 Motivations pour faire des études postsecondaires .....	74
4.7.2 Confiance de pouvoir compléter des études postsecondaires .....	78
4.7.3 Endroit du programme préféré pour les études postsecondaires.....	78
4.7.4 Obstacles relatifs aux études postsecondaires.....	79
4A.8 Langue des études secondaires et postsecondaires .....	81
4.8.1 Proportion souhaitée des études secondaires en français et motivations .....	81
4.8.2 Proportion souhaitée des études postsecondaires en français .....	83
4.8.3 Obstacles aux études postsecondaires en français .....	86
4.8.4 Perception de la disponibilité de bourses pour les études postsecondaires..... en français ou en anglais	88
4A.9 Financement des études postsecondaires .....	89
4.9.1 Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires.....	89
4.9.2 Sources et montants de financement prévus pour les études postsecondaires ..	89
4.9.3 Préoccupations financières par rapport aux études postsecondaires.....	92
4.9.4 Probabilité de résider chez les parents pendant les études postsecondaires.....	92
4A.10 Projets concernant un retour dans sa région après les études postsecondaires .....	93

4.10.1 Intention relative au lieu de travail éventuel .....	93
4.10.2 Perception de la situation actuelle dans sa région sur le plan économique..... et comme milieu de vie et de travail	96
4.10.3 Obstacles à faire carrière dans sa région .....	97
4A.11 Disposition relative à un sondage de suivi.....	98
4B Résultats des analyses de régression .....	99
4B.1 Analyses de régression sur les aspirations éducationnelles .....	100
4B1.1 Résultats de l'analyse de régression mettant en relation les scores..... factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves	100
4B1.2 Résultats d'analyses de régression mettant en relation les scores .....	102
factoriels et les aspirations éducationnelles des filles et des garçons	
4B.2 Analyse de régression sur l'intention de faire carrière dans sa région.....	104
Chapitre 5 - Discussion et conclusion .....	106
5.1 Premier objectif de l'enquête : Étudier les aspirations éducationnelles des élèves..	107
5.1.1 Variable dépendante : Les aspirations éducationnelles des élèves .....	107
5.1.2 Variables explicatives (indépendantes).....	108
5.2 Deuxième objectif de l'enquête : Étudier les préférences des élèves relatives à la..	125
langue des études postsecondaires	
5.2.1 Variable dépendante : La langue préférée pour les études postsecondaires ...	126
5.2.2 Variables explicatives (indépendantes).....	126
5.3 Troisième objectif de l'enquête : Étudier la force des intentions des élèves de .....	130
faire carrière dans leur région	
5.3.1 Variable dépendante : L'intention de faire carrière dans sa région .....	130
5.3.2 Variables explicatives (indépendantes).....	130
5.4 Analyses relationnelles .....	132
5.4.1 Aspirations éducationnelles .....	132
5.4.2 Intention de faire carrière dans sa région .....	133
En guise de conclusion .....	135
Références .....	140

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1. Continuum d'autodétermination (adapté de Ryan et Deci, 2002) .....	20
Figure 2.2 Modèle montrant les relations entre le vécu familial (appuis des parents)..... et le vécu scolaire (appuis du personnel enseignant), les sentiments A-C-A, la motivation pour les études postsecondaires et les aspirations éducationnelles.	24
Figure 2.3. Modèle de facteurs liés aux aspirations éducationnelles .....	29
Figure 2.4. Modèle de facteurs liés à la force de l'intention de faire carrière dans sa région.....	33

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Nombre et pourcentage d'élèves par région, leur âge moyen et leur genre .....	39
Tableau 4.2.1a Structure familiale .....	40
Tableau 4.2.1b Pourcentage d'élèves en fonction du nombre de frères et de sœurs, du nombre de frères et de sœurs plus jeunes, et du nombre de frères et de sœurs qui cohabitent avec l'élève .....	41
Tableau 4.2.2 Degré de scolarisation de la mère et du père.....	42
Tableau 4.2.3 Revenu familial (estimations des élèves) .....	44
Tableau 4.3.1a Aspirations éducationnelles des élèves par région .....	46
Tableau 4.3.1b Aspirations éducationnelles par niveau de scolarité.....	46
Tableau 4.3.1c Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève .....	47
Tableau 4.3.1d Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève et de la région .....	48
Tableau 4.3.2 Projets à court terme des élèves après leurs études secondaires .....	49
Tableau 4.3.3 Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires .....	49
Tableau 4.4.1 Cohésion et solidarité dans la famille.....	51
Tableau 4.4.2 Comportements de la mère et du père favorisant les sentiments d'autonomie, .... de compétence et d'affiliation de leur enfant	52
Tableau 4.4.3a Fréquence de la communication des parents avec l'élève au sujet de son vécu scolaire et parascolaire .....	53
Tableau 4.4.3b Fréquence de la communication des parents avec l'élève sur des sujets de nature sociale .....	54
Tableau 4.4.4a Fréquence de l'encouragement de l'élève de la part des parents .....	56
Tableau 4.4.4b Fréquence de la participation des parents à des activités scolaires et parascolaires .....	56
Tableau 4.4.4c Fréquence des manifestations d'attentes de réussite scolaire de la part des parents de l'élève .....	57
Tableau 4.4.5 Attentes de la mère et du père par rapport aux études postsecondaires .....	59

Tableau 4.4.6 Influence de la mère, du père et d'autres membres de la famille en ce qui concerne les études postsecondaires .....	60
Tableau 4.4.7 Utilisation de six sous-ensembles de ressources éducatives .....	62
Tableau 4.5.1 Comportements des enseignants du primaire et du secondaire favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'élève .....	64
Tableau 4.5.2 Niveau de scolarité reflété dans les attentes du personnel scolaire et des amis ....	65
Tableau 4.5.3 Degré d'influence du personnel éducatif et des amis.....	66
Tableau 4.6.1 Sentiments de compétence, d'autonomie et d'être contrôlés ou incompetents relatifs à l'apprentissage ....	68
Tableau 4.6.2 Sentiments d'affiliation envers ses enseignants et enseignantes et envers les élèves de son école .....	69
Tableau 4.6.3a Sentiments de satisfaction par rapport au rendement et à l'apprentissage dans les matières scolaires .....	71
Tableau 4.6.3b Importance accordée par les élèves à la réussite scolaire.....	72
Tableau 4.6.3c Sentiments d'être découragé dans ses cours.....	72
Tableau 4.6.4 Sentiments d'inclusion à l'école.....	73
Tableau 4.6.5 Estime de soi .....	74
Tableau 4.7.1 Types de motivations pour les études postsecondaires .....	76
Tableau 4.7.2 Confiance de pouvoir compléter des études postsecondaires .....	78
Tableau 4.7.3 Endroit où se trouve le programme qui intéresse le plus l'élève.....	79
Tableau 4.7.4 Obstacles relatifs aux études postsecondaires .....	80
Tableau 4.8.1a Langue des études secondaires si l'élève avait eu le choix .....	81
Tableau 4.8.1b Raisons pour avoir terminé ses études secondaires en français .....	82
Tableau 4.8.2a Proportion souhaitée des études postsecondaires en français s'il y avait choix .....	83
Tableau 4.8.2b Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français.....	84

Tableau 4.8.2c Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français si distance et coûts n'étaient pas des facteurs .....	85
Tableau 4.8.2d Préférence en ce qui concerne le caractère linguistique de l'établissement postsecondaire .....	85
Tableau 4.8.3 Obstacles par rapport à la possibilité de faire des études postsecondaires en français .....	87
Tableau 4.8.4 Perception de la disponibilité des bourses en fonction de la langue des études..	88
Tableau 4.9.1 Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires .....	89
Tableau 4.9.2a Sources prévues de financement pour les études postsecondaires .....	90
Tableau 4.9.2b Économies faites pour les études postsecondaires .....	91
Tableau 4.9.2c Responsable des économies pour les études postsecondaires .....	91
Tableau 4.9.3 Préoccupations par rapport au financement des études postsecondaires et à l'endettement .....	92
Tableau 4.9.4 Probabilité de résider chez les parents pendant les études postsecondaires .....	93
Tableau 4.10.1a Intention relative au milieu de travail éventuel .....	94
Tableau 4.10.1b Force de l'intention de faire carrière dans sa région .....	94
Tableau 4.10.1c Confiance de pouvoir trouver du travail dans sa région .....	95
Tableau 4.10.1d Probabilité de pouvoir trouver du travail dans sa région .....	96
Tableau 4.10.1e Pourcentage du temps de travail en français s'il travaillait dans sa région .....	96
Tableau 4.10.2 Perception de la situation actuelle dans sa région .....	97
Tableau 4.10.3 Perception des obstacles à faire carrière dans sa région .....	98
Tableau 4.11 Disposition relative à la participation à une entrevue de suivi .....	99
Tableau 4B1.1 Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves .....	102
Tableau 4B1.2a Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les filles .....	103

Tableau 4B1.2b Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant..... 104  
en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les garçons

Tableau 4B.2 Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant..... 105  
en relation les scores factoriels et la force de l'intention de faire carrière  
dans sa région

## **Remerciements**

La réalisation de la présente enquête a été rendue possible grâce à une subvention accordée par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire à l'Association des universités de la francophonie canadienne.

Nous remercions tout particulièrement les élèves qui ont accepté de répondre aux nombreuses questions de l'enquête. Nous remercions aussi les responsables des conseils scolaires et des écoles, et les nombreux enseignants et enseignantes qui ont facilité la collecte des données auprès des élèves. Enfin, nous remercions très sincèrement M. Donald Long, du Centre de recherche et de développement en éducation de l'Université de Moncton, pour l'important travail qu'il a fait en assurant la préparation de fichiers de données, la réalisation des analyses statistiques et la production de tableaux.

## CHAPITRE 1

### INTRODUCTION

Depuis sa création par le gouvernement du Canada en 1998, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a accordé attention et appui financier à de nombreuses recherches sur l'accès et la participation aux études postsecondaires de jeunes Canadiennes et Canadiens (Junor et Usher, 2002, 2004; Berger, Motte et Parkin, 2007). Toutefois, l'Association des universités de la francophonie canadienne et la Fondation ont constaté que relativement peu d'études ont été menées auprès des élèves des communautés francophones et acadienne du Canada (Allard, 2005). C'est un des motifs pour lesquels les deux organisations ont décidé de travailler en partenariat, ce qui a mené à la réalisation de la présente étude.

Les études postsecondaires revêtent pour les communautés francophones et acadienne en milieu minoritaire du Canada une importance toute particulière (Frenette et Quazi, 1996, 1999; Landry et Rousselle, 2003). Tout en souhaitant participer à l'économie du savoir afin de contribuer au développement du pays, ces communautés veulent se maintenir et se développer comme entités francophones. Elles sont cependant conscientes des nombreux défis à relever pour atteindre ce but. Parmi les tendances observées dans les communautés francophones en situation minoritaire, on note un taux croissant d'exogamie, un taux décroissant de transmission de la langue maternelle française à la prochaine génération et la prédominance croissante de la langue anglaise dans de nombreuses sphères de la vie quotidienne (réseau social, milieu de travail, établissements financiers et commerciaux, médias, et affichage public et commercial).

Un espoir demeure : celui d'une prise en charge par la communauté de sa survie et de son développement, de sorte que ses membres puissent prendre davantage conscience de leur identité et s'engagent à devenir des agents de communautarisation, c'est-à-dire des bâtisseurs et des

bâtisseuses des communautés francophones et acadienne. Les francophones en milieu minoritaire, dont la proportion est à la baisse au Canada, doivent entre autres œuvrer à améliorer la qualité des relations sociales et des interventions éducatives afin que la détermination de survivre, d'affirmer son identité et de faire société fasse obstacle au déterminisme social qui contribue à l'assimilation et à l'acculturation. Au bout du compte, les membres de la minorité doivent acquérir ce que nous appelons une identité autodéterminée.

L'éducation dans la langue française constitue la pierre angulaire de cet épanouissement. C'est en bonne partie grâce à une éducation en français que les enfants s'identifient et s'intègrent à la communauté de langue française (Landry et Allard, 1992, 1996, 1999). L'adoption de la *Charte canadienne des droits et des libertés* en 1982 et les jugements de la Cour suprême du Canada relativement à l'interprétation de l'article 23 (Mahé, 1990; Renvoi manitobain de 1993; Arsenault-Cameron, 2000, et Doucet-Boudreau, 2003) ont contribué à faire en sorte que l'éducation en français est maintenant accessible de la maternelle au secondaire à la plupart des enfants de parents ayants droit en contexte minoritaire francophone et ce, dans toutes les provinces et territoires du Canada. Les communautés francophones en contexte minoritaire ont ainsi fait dans les deux dernières décennies des gains importants en ce qui concerne l'accès à des établissements scolaires de langue française et leur gestion. Néanmoins, l'actualisation du plein potentiel de leurs enfants en français, de la petite enfance jusqu'au postsecondaire, continue à représenter un défi de taille pour chacune des communautés francophones et acadienne (Landry et Allard, 1999; Landry, 2003; Landry, Ferrer et Vienneau, 2002; Landry et Rousselle, 2003). De nature très différente selon la vitalité ethnolinguistique de ces communautés dans leurs provinces ou territoires respectifs, ce défi est particulièrement pressant au préscolaire et au postsecondaire (Landry et Rousselle, 2003).

Relativement à l'enseignement postsecondaire, le Comité sénatorial permanent sur les langues officielles a proposé au gouvernement du Canada « la mise en place d'un système pancanadien d'établissements d'enseignement postsecondaire de langue française » (Corbin et Buchanan, 2005, p. 63). Ce faisant, le Comité reconnaissait que l'accès à l'éducation postsecondaire en français est nécessaire pour que les communautés francophones puissent assurer l'émergence de chefs de file dans leurs institutions, se donner des bâtisseurs et des intervenants dans les domaines économique, politique et culturel qui soient garants de leur vitalité, et préparer comme il se doit une relève engagée et conscientisée.

L'enjeu n'est rien de moins que l'épanouissement des communautés de langue française à l'extérieur du Québec et la pleine réalisation de l'objet de la *Loi sur les langues officielles* (LLO), qui a engagé le gouvernement fédéral « à favoriser l'épanouissement des minorités francophone et anglophone du Canada et à appuyer leur développement, ainsi qu'à promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne » (article 41 de la LLO). Mentionnons pour terminer que le Parlement a adopté en novembre 2005 la Loi S-3, qui modifiait la *Loi sur les langues officielles* afin de renforcer le caractère exécutoire des obligations qui incombent au gouvernement du Canada aux termes de la partie VII de cette loi. La Loi S-3 oblige le gouvernement fédéral à prendre des « mesures positives » pour assurer l'épanouissement et le développement des minorités linguistiques partout au pays, sans quoi il pourrait faire l'objet de poursuites en justice.

Pour résumer, les communautés francophones en milieu minoritaire veulent participer à l'économie du savoir. Il s'agit là de rien de moins que la manifestation de la volonté de participer au développement du Canada tout en participant à leur propre développement. Ces communautés veulent maintenir le français comme langue maternelle et se développer culturellement en français. C'est à ce double titre qu'elles accordent une importance de premier plan aux

aspirations éducationnelles des élèves des écoles de langue française et aux intentions de ces élèves d'entreprendre leurs études postsecondaires en français.

Une recension récente de la littérature sur les aspirations éducationnelles des élèves en milieu minoritaire francophone, sur les facteurs liés à ces aspirations et à l'intention d'entreprendre des études postsecondaires, et sur les facteurs liés à l'intention de faire ces études en français montre que relativement peu d'études empiriques ont été faites sur ces sujets (Allard, 2005). Les aspirations éducationnelles et le choix de la langue des études postsecondaires d'élèves d'écoles francophones en contexte minoritaire ont été étudiés sur le plan provincial en Saskatchewan (Gauthier, 1998; Denis, Butler et Eisler, 1998), en Ontario (King, 2002) et au Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2007), ainsi qu'à deux reprises auprès d'échantillons pancanadiens d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire (Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada – RCCFC, 2003, 2005).

Les études précitées ont permis de décrire les aspirations éducationnelles des élèves concernés et d'étudier les relations qu'elles entretiennent avec une quantité importante de variables de natures diverses. Certaines d'entre elles ont aussi décrit l'intention de faire des études postsecondaires (collégiales ou universitaires) en français et étudié des variables qui pouvaient être en lien avec celle-ci (voir RCCFC, 2003, 2005). Toutefois, aucune de ces études ne comportait un cadre conceptuel détaillé pour faire l'étude des variables sociologiques, sociopsychologiques et psychologiques qui pouvaient être en lien avec les intentions d'entreprendre des études postsecondaires en français.

C'est pourquoi, alors que nous amorçons une importante étude pancanadienne visant à dresser un profil sociolangagier des élèves de 11<sup>e</sup> année des écoles francophones en milieu minoritaire (Landry, Allard et Deveau, juillet, 2007), nous avons jugé qu'il serait important de faire en sorte que les résultats de cette étude soient exploités dans l'étude de variables pouvant

influencer l'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français. La décision fut alors prise de mener une enquête portant sur les aspirations éducationnelles et les intentions d'entreprendre des études postsecondaires en français auprès des mêmes élèves, cette fois pendant qu'ils étaient en 12<sup>e</sup> année.

Les résultats de recherches en milieu francophone minoritaire (par exemple, Landry et Allard, 1990, 1996) montrent que le comportement langagier est influencé par de nombreux facteurs, tant macrosociaux et microsociaux que psychologiques. Il est donc permis de formuler l'hypothèse que la décision d'entreprendre des études postsecondaires en français pourrait aussi être liée à ces facteurs. Il importe cependant de reconnaître que le choix de la langue des études postsecondaires survient possiblement après ou en même temps que la formulation d'aspirations éducationnelles ou de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires, d'où l'importance d'étudier de façon concomitante, auprès des mêmes élèves, les aspirations éducationnelles, les intentions d'entreprendre des études postsecondaires et le choix de la langue de ces études.

La présente recherche comporte trois objectifs. Le premier, qui est aussi le principal, est d'analyser de façon plus approfondie chez les élèves fréquentant des écoles francophones en milieu minoritaire leurs aspirations éducationnelles et les facteurs qui pourraient être liés à leur intention d'entreprendre des études postsecondaires; le deuxième objectif est d'analyser les facteurs qui pourraient être liés à leur intention de faire ces études en français et le troisième est d'étudier l'intention relative de retourner ou non dans la région d'origine après les études postsecondaires.

Le présent rapport porte sur ces trois objectifs, mais il traite plus en profondeur du premier, à savoir l'étude des aspirations éducationnelles des élèves et les facteurs qui pourraient être en relation avec celles-ci. Le deuxième objectif – l'étude de leur intention de faire des études postsecondaires en français et l'analyse de facteurs qui pourraient être liés à cette intention – ne

sera traité qu'en partie dans ce rapport puisqu'il fera l'objet d'une deuxième publication, où nous analyserons de manière plus approfondie l'importance du vécu sociolangagier et du développement psycholangagier francophone dans l'intention de poursuivre des études postsecondaires en français. Ces analyses nécessitent une fusion des résultats des élèves ayant participé en 11<sup>e</sup> année à la première étude portant sur les variables langagières et de ceux des mêmes élèves qui, en 12<sup>e</sup> année, ont participé à la présente enquête. Enfin, le troisième objectif donne lieu à une première étude, donc exploratoire, de l'intention des élèves de faire carrière dans leur région d'origine et de facteurs qui pourraient être en lien avec celle-ci.

Quatre chapitres font suite à ce chapitre introductif. Le deuxième chapitre décrit les cadres conceptuels de la recherche en lien avec les premier et troisième objectifs. La méthodologie est présentée au troisième chapitre. Le quatrième chapitre présente les résultats des analyses descriptives des données en provenance des élèves de 12<sup>e</sup> année qui ont participé à l'étude dans chacune de quatre régions du Canada : le Nouveau-Brunswick, l'Atlantique (moins le Nouveau-Brunswick), l'Ontario et le Nord/Ouest. Ces résultats sont suivis d'une analyse visant à étudier la relation entre les aspirations éducationnelles des élèves et des facteurs qui pourraient être en lien avec celles-ci. Nous présentons aussi une analyse portant sur la relation entre l'intention de faire carrière dans sa région et des facteurs qui pourraient être en lien avec cette intention. Une discussion et une conclusion sont présentées dans le cinquième et dernier chapitre.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre porte principalement sur le cadre conceptuel utilisé pour le premier objectif de cette recherche, à savoir l'étude des aspirations éducationnelles d'élèves fréquentant des écoles francophones en milieu minoritaire et l'analyse de facteurs qui pourraient être liés aux aspirations éducationnelles et à l'intention d'entreprendre des études postsecondaires. Nous présentons aussi des éléments d'un cadre conceptuel par rapport au troisième objectif – l'étude de l'intention de faire carrière dans sa région et de facteurs pouvant être reliés à cette intention. Nous ne présentons pas ici le cadre conceptuel pour l'étude du deuxième objectif – l'étude de l'intention de poursuivre des études postsecondaires en français et de facteurs liés au choix de la langue des études postsecondaires – puisque celui-ci sera décrit dans une publication ultérieure portant uniquement sur cet objectif.

#### **2.1 Aspirations éducationnelles**

Nous décrivons ici le modèle conceptuel que nous avons développé pour réaliser l'enquête sur les aspirations postsecondaires des élèves. Si notre modèle s'inspire pour une part importante de modèles utilisés par d'autres chercheurs qui se sont intéressés à l'étude des facteurs liés aux aspirations éducationnelles, il incorpore par ailleurs des composantes de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) qui, quoique étudiées chez des élèves anglophones relativement à leur décision de poursuivre des études postsecondaires en français (Goldberg et Noëls, 2006), n'ont pas été étudiées en lien avec les aspirations éducationnelles d'élèves francophones en situation minoritaire. Nous présentons en premier lieu la description des composantes de la théorie de l'autodétermination afin d'en étudier les relations avec les

aspirations éducationnelles et les intentions d'entreprendre des études postsecondaires.

Deuxièmement, nous brossons un tableau des variables étudiées dans quelques études pancanadiennes qui ont porté sur les aspirations éducationnelles d'élèves du secondaire et nous indiquons ce que nous avons emprunté à ces variables dans notre recherche. Enfin, nous présentons l'ensemble des facteurs et variables que nous avons intégrés dans un même modèle aux fins de la présente enquête.

### **2.1.1 Théorie de l'autodétermination et aspirations éducationnelles**

La théorie de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) se fonde sur la prémisse suivante : la personne est prédisposée à être active dans son interaction avec l'environnement et à adopter des comportements pour des raisons internes (par suite d'un choix personnel ou pour le plaisir de la tâche elle-même) plutôt que pour des raisons qui lui seraient externes. Plus l'environnement lui permet de manifester son autonomie (ce qui suppose un environnement non contrôlant), plus il est probable qu'elle développera ses capacités d'autodétermination.

Deci et Ryan (1985) ont proposé un continuum d'autodétermination dont le degré le plus élevé est représenté par la motivation intrinsèque, et le degré le plus faible, par l'amotivation; cette absence de motivation s'apparente à la résignation acquise, un sentiment d'incompétence qui donne à la personne l'impression de ne pas avoir la maîtrise de l'activité ou du comportement en question. Entre ces deux pôles, s'insèrent la motivation extrinsèque et les quatre types de régulation du comportement qui lui sont associés (se reporter à la figure 2.1).



**Figure 2.1 Continuum d'autodétermination (adapté de Ryan et Deci, 2002)**

Voyons la signification des six types de motivation que propose la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2002) lorsque nous les définissons comme des motivations pour l'apprentissage et les études postsecondaires. Comme le montre la figure 2.1, le degré d'autodétermination de la motivation augmente en allant de la gauche vers la droite sur le continuum.

La motivation intrinsèque constitue la forme la plus achevée de la motivation autodéterminée. Lorsque les élèves sont intrinsèquement motivés pour l'apprentissage et les études postsecondaires, ils le font pour le plaisir, pour la stimulation ou pour l'accomplissement. Il s'agit là de motivations comme celles qu'on rencontre chez l'enfant quand il joue ou quand il explore, par exemple. L'amotivation renvoie au phénomène contraire de la motivation intrinsèque. Dans ce cas, l'élève n'agit pas selon ses intentions, il perçoit plutôt que son comportement d'apprenant est attribuable à des facteurs extérieurs qu'il ne peut contrôler. En d'autres termes, l'amotivation correspond à l'absence de régulation personnelle du comportement. L'élève n'éprouve ainsi aucun sentiment de plaisir, de satisfaction ou d'accomplissement pendant les comportements d'apprentissage; plus encore, il n'éprouve aucun sentiment d'autonomie ou de compétence.

Sur le plan de l'autodétermination, la motivation extrinsèque se situe entre la motivation intrinsèque et l'amotivation. Les quatre types de régulation qui lui sont associés reflètent différentes formes et degrés d'intériorisation des valeurs et des attentes du milieu.

La *régulation externe* correspond au fait d'apprendre ou d'être disposé à faire des études postsecondaires pour recevoir une récompense ou éviter une punition. La *régulation introjectée* correspond au fait d'apprendre et d'être disposé à entreprendre des études postsecondaires pour des raisons liées à des récompenses et des punitions internes; l'élève agit pour recevoir l'approbation ou l'acceptation d'une tierce personne significative comme un parent ou un enseignant; il entreprendrait des études postsecondaires, par exemple, pour éviter de se sentir coupable d'avoir déçu ses parents. Dans ces deux formes de régulation – externe et introjectée –, le comportement d'apprentissage comme tel n'est toujours pas valorisé par l'élève, et sa motivation n'est donc pas autodéterminée.

On parle de *régulation identifiée* du comportement quand l'élève a intériorisé l'importance d'apprendre et d'entreprendre des études postsecondaires et qu'il associe ces comportements à des buts personnels. La *régulation intégrée* est la forme d'intériorisation la plus fortement liée à l'autodétermination; l'élève a alors intégré à son moi la valeur d'apprendre et de faire des études postsecondaires, et il cherche à établir une cohérence entre l'ensemble de ses valeurs et de ses identités; il apprend et entreprend des études postsecondaires parce que ces comportements correspondent à qui il est et veut devenir. Bref, ces deux dernières formes de régulation sont davantage internes que les deux autres et reflètent une plus grande autodétermination du comportement.

Nous tenons à souligner deux points en terminant cette section. Premièrement, la motivation d'une personne pour adopter un comportement relève très rarement d'un seul type. Ce comportement repose plutôt sur divers motifs simultanément. Ainsi, nous estimons qu'un élève

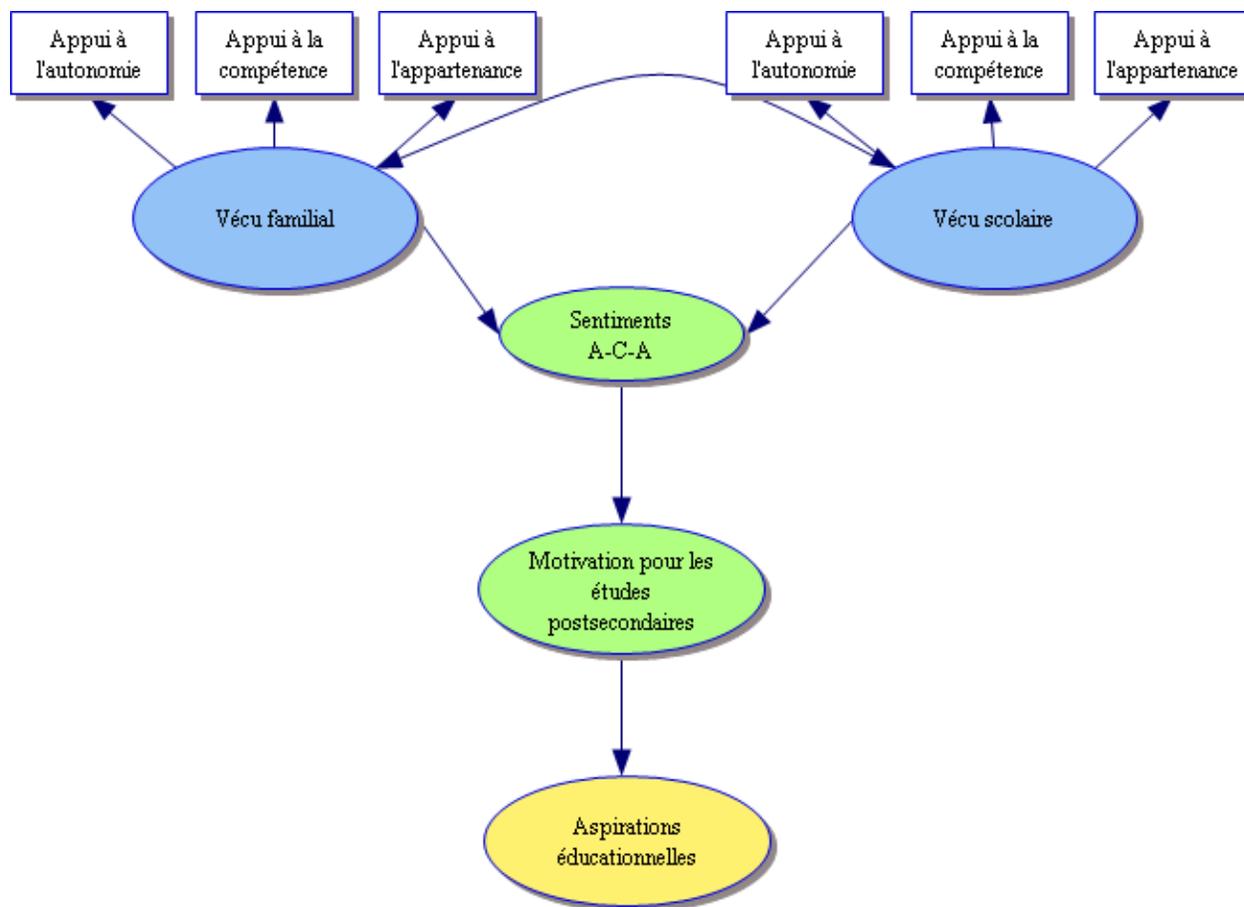
peut avoir diverses motivations pour apprendre et entreprendre des études postsecondaires. Par exemple, un élève du secondaire peut faire ses devoirs, vouloir apprendre et caresser le projet d'entreprendre des études postsecondaires parce qu'il trouve cela intéressant et stimulant (motivation intrinsèque), parce qu'il trouve cela personnellement important (motivation extrinsèque avec régulation intégrée) et parce que les bons résultats scolaires sont nécessaires à l'obtention de bourses d'étude (motivation extrinsèque avec régulation externe). Il peut aussi accepter d'étudier et de faire des études postsecondaires pour ne pas décevoir une personne importante pour lui qui a manifesté de telles attentes à son endroit (motivation extrinsèque avec régulation introjectée). Ce qui importe, c'est que les motivations plus autodéterminées soient dominantes.

Deuxièmement, il est nécessaire de distinguer entre les effets de la motivation extrinsèque autodéterminée (identifiée et intégrée) et ceux de la motivation intrinsèque. Alors que la motivation intrinsèque est très importante pour l'intensité de l'engagement dans le comportement, les formes de régulation identifiée et intégrée de la motivation extrinsèque sont très importantes pour la persévérance (Koestner et Losier, 2002). Par exemple, si la motivation intrinsèque – apprendre et vouloir poursuivre des études postsecondaires pour le plaisir de connaître et de se développer – permet à l'élève de s'engager volontairement et avec enthousiasme dans ses études, ce seront les motivations ou régulations identifiée et intégrée qui lui permettront de persévérer dans le travail et de faire face aux défis rencontrés. Enfin, le processus d'intériorisation et d'intégration de la régulation pour apprendre et vouloir entreprendre des études postsecondaires pourrait aussi correspondre à une plus grande autodétermination de la construction identitaire ou du concept de soi.

La prémisse de base de la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan – mini-théorie faisant partie de leur théorie de l'autodétermination (pour un aperçu, voir Ryan et Deci, 2002) –

veut que les enfants soient intrinsèquement motivés à participer à une activité s'ils (1) croient qu'ils ont un certain contrôle sur celle-ci, (2) se sentent bien vis-à-vis d'eux-mêmes pendant qu'ils y sont engagés, et (3) ont un sentiment d'affiliation pendant qu'ils y participent. Ces trois médiateurs psychologiques, à savoir le *sentiment d'autonomie*, le *sentiment de compétence* et le *sentiment d'appartenance sociale* (ou *d'affiliation*) (sentiments A-C-A) influent sur l'autodétermination. Ces médiateurs reflètent des besoins fondamentaux de la personne : celui d'être à l'origine de son propre comportement, celui d'interagir efficacement avec son environnement, et celui de côtoyer des personnes significatives et d'être en sécurité socialement. Finalement, toute forme de régulation de la motivation entraîne des conséquences significatives de nature cognitive, affective et comportementale. La motivation extrinsèque avec régulation interne (régulation identifiée ou intégrée) et la motivation intrinsèque sont celles qui ont les conséquences les plus positives pour l'individu. De nombreuses recherches confirment les postulats et les hypothèses de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002).

En nous appuyant sur cette théorie (Deci et Ryan, 2000, 2002), laquelle soutient que la régulation identifiée et intégrée des comportements ainsi que la motivation intrinsèque sont favorisées par un vécu qui contribuerait au développement de sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation ou d'appartenance, nous formulons l'hypothèse que le degré auquel un élève manifeste des aspirations éducationnelles élevées et une forte intention d'entreprendre des études postsecondaires est influencé positivement par les vécus familiaux et scolaires favorisant ses sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation (sentiments A-C-A) relativement à l'étude et à l'apprentissage (se reporter à la figure 2.2).



**Figure 2.2** Modèle montrant les relations entre le vécu familial (appuis des parents) et le vécu scolaire (appuis du personnel enseignant), les sentiments A-C-A, la motivation pour les études postsecondaires et les aspirations éducationnelles.

### 2.1.2 Modèles des aspirations éducationnelles de quelques études canadiennes

Les écrits scientifiques récents font état de nombreuses études qui ont porté sur les facteurs liés aux aspirations éducationnelles ou aux intentions d'entreprendre des études postsecondaires. Mentionnons, à titre d'exemples, les études de Marjoribanks portant sur les aspirations éducationnelles d'élèves australiens (1985, 1998, 2003), de Khattab (2003) sur celles d'élèves de la minorité palestinienne en Israël, de Goyette et Xie (1999) sur les aspirations de jeunes d'origine asiatique aux États-Unis, et de Krahn et Taylor (2005) sur les aspirations de jeunes immigrants de minorités visibles au Canada. Aux fins de notre recherche, des études réalisées auprès d'échantillons d'élèves canadiens provenant de plusieurs provinces par Garg, Kauppi, Lewko et Urajnik (2002), Looker et Thiessen (2004) et le Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC, 2003, 2005) ont retenu notre attention. Nous présentons ci-après les modèles employés dans ces études.

**Premier modèle.** Garg, Kauppi, Lewko et Urajnik (2002) ont analysé les données de 1 567 élèves du secondaire pour vérifier un modèle structurel des aspirations éducationnelles. Pour l'essentiel, ils se sont basés sur les travaux de Farmer (1985), dont le modèle du développement de la carrière et de la motivation au rendement se fonde, comme celui de Lent, Brown et Hackett (1994), sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976, 1978). À l'instar du modèle de Farmer, le modèle de Garg *et al.* comporte trois groupes de variables ou facteurs. Le groupe de variables liées au *contexte* comprend des caractéristiques démographiques tels le sexe et l'âge de l'élève, son niveau scolaire, le niveau socioéconomique de la famille et la structure familiale (famille monoparentale ou biparentale). Le groupe de variables liées à la *personne de l'élève* comprend les variables psychologiques suivantes : les attributs personnels de l'élève, la perception de sa compétence, et ses attitudes envers l'éducation, l'école et le travail. Enfin, le

groupe de variables liées à l'*environnement* comporte des aspects du soutien social qui affectent l'élève (i.e. l'engagement parental, le soutien parental, et le soutien des enseignantes et des enseignants). Dans le modèle structurel révisé de Garg *et al.*, les groupes de variables liées au *contexte* et à l'*environnement* ont des liens indirects avec les aspirations éducationnelles des élèves. Les effets de ces deux groupes de variables sont médiatisés par le groupe de variables liées à la *personne de l'élève*, le seul en relation directe avec les aspirations des élèves.

**Deuxième modèle.** Looker et Thiessen (2004) ont de leur côté analysé les facteurs liés aux aspirations éducationnelles de 29 687 jeunes de 15 ans qui ont participé à l'enquête pancanadienne PISA/EJET. Le modèle de Looker et Thiessen (2004) comporte six groupes de variables. Le premier comprend les *variables de base* suivantes : le sexe, la région et la langue, la taille de la collectivité, la structure familiale et le rang de naissance, la situation d'emploi de la mère, et l'instruction et les ressources financières des parents. Le deuxième groupe porte sur le *rendement scolaire* et comprend quatre variables : le redoublement d'une année scolaire, le programme scolaire, les notes et la capacité de lecture. Le troisième groupe de variables porte sur la *participation scolaire* de l'élève : il comprend les devoirs, les entorses aux règles à l'école, la désobéissance aux règles à la maison et à l'école, les activités parascolaires, et l'indifférence et le détachement vis-à-vis de l'école. Un quatrième groupe de variables porte sur *l'élève lui-même* : sa confiance en sa capacité de réussite scolaire, l'importance qu'il accorde aux études pour l'obtention d'un emploi et son utilisation de la technologie de l'information. Le cinquième groupe de variables porte sur *le rôle des parents et des pairs* : l'encouragement parental aux projets éducatifs, les ressources du ménage et l'influence des pairs. Le sixième et dernier ensemble de variables regroupe les *expériences de travail de l'élève* : le travail rémunéré au cours de l'année scolaire et les expériences de bénévolat.

**Troisième modèle.** Le Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC, 2003, 2005) a étudié à deux reprises les projets postsecondaires et les intentions d'entreprendre des études postsecondaires des élèves des écoles des communautés francophones en contexte minoritaire francophone : 1 315 élèves de 12<sup>e</sup> année ont participé à l'enquête de 2002-2003, tandis que 1 626 élèves de 10<sup>e</sup> année et 1 334 élèves de 12<sup>e</sup> année ont participé à celle de 2004-2005. Le modèle du RCCFC comporte huit groupes de variables. Les variables sociodémographiques constituent le premier groupe : âge, province (ou région), sexe, état civil, personnes à charge, province ou région de résidence, nombre de frères et de sœurs, emploi du père et de la mère, niveau de scolarité atteint par le père et par la mère. Le deuxième groupe de variables vise à évaluer l'influence de diverses sources d'encouragement : mère, père, ami(e), professeur, conseiller, frère ou sœur. Le troisième groupe est constitué des obstacles à la poursuite d'études postsecondaires tels que perçus par l'élève : résultats scolaires, ressources financières, peur de l'endettement, manque d'accès aux prêts et bourses, manque d'intérêt ou de détermination à poursuivre des études, manque d'information, manque de connaissances acquises, absence de programmes dans la langue de son choix, distance de l'institution de son choix. Le quatrième groupe prend en compte d'autres raisons ou motivations, positives pour la plupart, pouvant influencer la décision d'entreprendre des études postsecondaires : carrière intéressante, qualité de vie, emploi payant, développement personnel, développement social, quitter le foyer familial, plaire à ses parents, suivre ses amis, aucune possibilité d'emploi à présent, aider les gens dans le besoin, posséder une entreprise. Le cinquième groupe porte sur la perception de soi de l'élève : santé mentale, santé physique, participation active en classe et méthodes d'étude. Le sixième groupe vise à mesurer la motivation à étudier, le temps consacré à diverses activités, l'étude en dehors des heures de cours, les activités avec les amis, les activités parascolaires dont le sport, le travail rémunéré et les activités familiales. Le modèle du RCCFC

comporte aussi des variables qui peuvent être liées au choix d'un programme ou d'un établissement particulier d'enseignement postsecondaire et des variables pouvant être liées au choix de la langue des études collégiales ou universitaires.

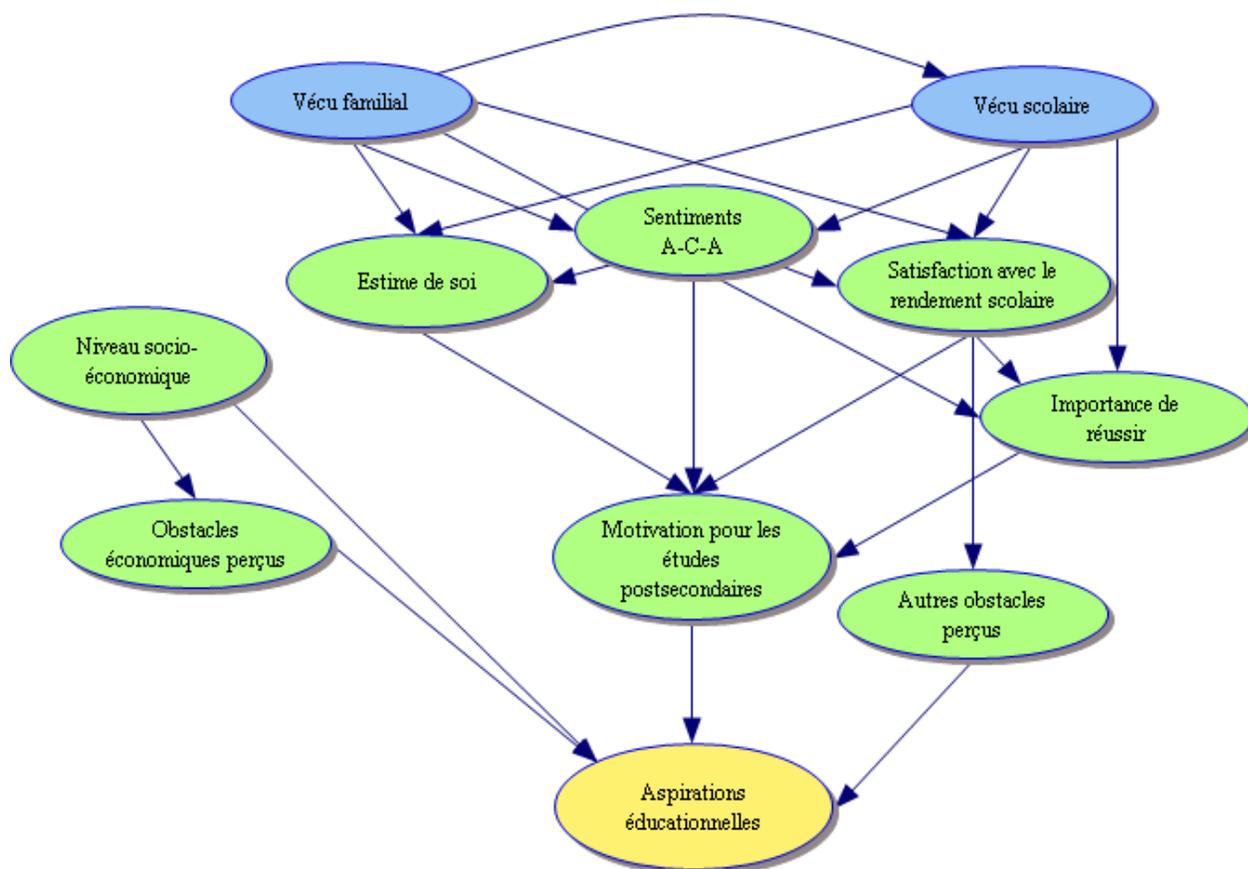
En résumé, les modèles conceptuels utilisés dans ces recherches comportent des similarités importantes relativement aux facteurs ou aux groupes de facteurs qu'elles incorporent et analysent afin de définir leurs relations avec les aspirations éducationnelles. Nous estimons que chaque modèle incorpore trois principaux types de facteurs ou groupes de variables : un facteur *contextuel* comportant des variables sociodémographiques, un facteur *personnel* comportant des variables de l'élève (caractéristiques psychologiques ou comportements de l'élève) et un facteur *environnemental* comportant des variables de soutien social dans la famille et dans le milieu scolaire. Les modèles se distinguent soit par le nombre ou le type de variables dans chaque facteur ou groupe de variables, soit par le facteur où l'on retrouve ou pas une variable donnée, soit encore par la façon dont les variables portant le même nom sont définies et mesurées.

### **2.1.3 Modèle des aspirations éducationnelles de la présente enquête**

Le modèle des aspirations éducationnelles que nous avons développé partage plusieurs caractéristiques avec les modèles présentés ci-dessus. Tel que nous l'avons souligné, son originalité réside dans l'incorporation de composantes importantes de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) : a) les vécus contribuant à la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation; b) les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation; c) les six types de régulation de la motivation.

Le modèle des aspirations éducationnelles que nous avons élaboré comporte quatre grands groupes de variables dont nous analyserons les relations avec les aspirations éducationnelles. Ces groupes de variables comprennent 1) des caractéristiques de l'élève et de sa famille, 2) des

caractéristiques du vécu familial, 3) des caractéristiques du vécu scolaire, et 4) des attributs de nature psychologique de l'élève (voir la figure 2.3).



**Figure 2.3. Modèle de facteurs liés aux aspirations éducationnelles**

Notre modèle, comme ceux de Farmer (1985), Garg *et al.* (2002) et Looker et Thiessen (2004), incorpore des variables de contexte ou de base, des variables en lien avec le vécu familial et le vécu scolaire, ainsi que des variables psychologiques.

Notre premier groupe de variables porte sur des caractéristiques de base comme le sexe de l'élève, son programme scolaire et des caractéristiques de sa famille : la structure familiale, le nombre de frères et de sœurs, le nombre de frères et de sœurs plus jeunes, le niveau de scolarité de la mère et du père, la perception de l'élève du revenu familial et les ressources éducatives dont

dispose la famille. Même si nous avons analysé l'effet de ce premier groupe de variables, nous ne les incluons pas toutes dans le modèle conceptuel présenté. Sauf le sexe de l'élève, le niveau de scolarité des parents et le revenu familial, qui peuvent avoir un effet important sur les aspirations, ces variables contextuelles ont des relations généralement faibles avec les aspirations éducationnelles.

Notre deuxième ensemble regroupe des variables du vécu familial. À l'instar de Garg *et al.* (2002), nous intégrons ici la qualité de la communication familiale, l'engagement familial relatif à l'éducation, y compris les attentes de chacun des parents par rapport aux aspirations éducationnelles de leur enfant et l'influence de ceux-ci en ce qui concerne l'intention d'entreprendre des études postsecondaires. En nous appuyant sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), nous intégrons dans ce groupe les comportements des parents favorisant des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez leur enfant.

Notre troisième ensemble regroupe des variables du vécu scolaire. Garg *et al.* (2002) avaient incorporé l'estimation de l'élève de ses moyennes dans quatre matières scolaires l'année précédente et l'importance accordée par l'élève aux devoirs et à l'école. Nous avons plutôt demandé à l'élève à quel point il était satisfait de son rendement dans six matières scolaires. Nous avons aussi retenu les attentes du personnel éducatif concernant les aspirations éducationnelles de l'élève et l'influence de celui-ci en ce qui concerne l'intention de l'élève d'entreprendre des études postsecondaires. Nous nous appuyons ici aussi sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) pour intégrer dans ce groupe de variables les comportements des enseignants du primaire et du secondaire qui favorisent des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez l'élève.

Notre quatrième ensemble regroupe des variables de nature psychologique : l'estime de soi, l'importance que l'élève accorde à réussir dans les matières scolaires et le concept de soi scolaire. Nous nous appuyons ici encore sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) pour intégrer dans ce groupe les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation ou d'appartenance de l'élève, ainsi que les différents types de motivations pour l'apprentissage et les études postsecondaires. Font aussi partie de ce groupe les obstacles perçus relatifs au projet d'entreprendre des études postsecondaires. La distance entre le foyer et l'établissement postsecondaire est l'un de ces obstacles (Frenette, 2002, 2003).

Nous avons vu que des composantes du vécu familial, du vécu scolaire ainsi que des caractéristiques psychologiques de notre modèle sont fondées sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002; Ryan et Deci, 2002). Les composantes du vécu familial sont les comportements du père et de la mère qui répondent aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation de leur enfant. Les composantes du vécu scolaire sont des comportements du personnel enseignant qui satisfont ces mêmes besoins chez l'élève. Les composantes psychologiques chez l'élève sont ses sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation par rapport à l'apprentissage et les types de motivations pour entreprendre des études postsecondaires. Les nombreux travaux de Deci, Ryan et leurs collègues (par exemple, Deci et Ryan, 2002) montrent en effet que le *type* de motivation (externe versus interne) est aussi important dans la prédiction du comportement humain que le *degré* de motivation.

## **2.2 L'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français**

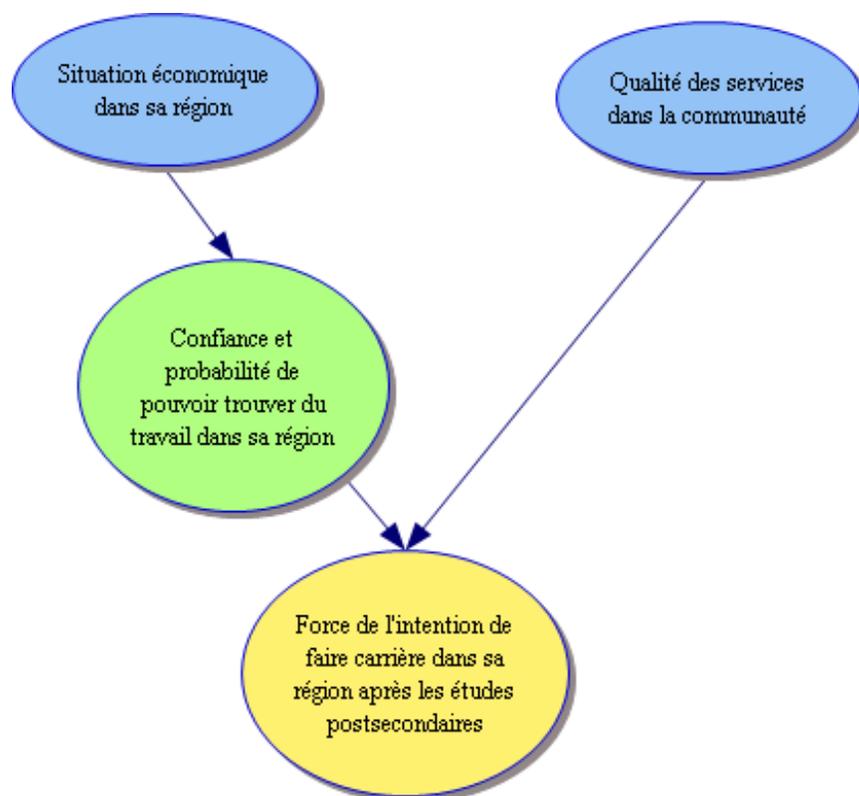
À la fin du premier chapitre, nous avons indiqué que le deuxième objectif de notre recherche – l'analyse de facteurs liés au choix du français comme langue des études postsecondaires – fera l'objet d'une analyse plus complète dans une publication ultérieure. Nous

y présenterons un cadre conceptuel (voir Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) et un modèle des facteurs pouvant être en relation avec l'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français, ainsi que les résultats d'analyses de données pertinentes puisées dans l'enquête menée par Landry, Allard et Deveau (juillet 2007), qui avait pour objectif de dresser un profil sociolangagier des élèves des écoles francophones de 11<sup>e</sup> année en milieu linguistique minoritaire, et dans la présente enquête.

Nous nous limitons donc dans le présent rapport à l'analyse descriptive et à la discussion de données portant sur l'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français ainsi que sur quelques variables pouvant être en lien avec cette intention.

### **2.3 L'intention de faire carrière dans sa région**

Vu l'importance accordée dans la présente enquête à la saisie de données qui permettraient d'atteindre les deux premiers objectifs, le cadre conceptuel du troisième objectif se limite à la relation de trois facteurs avec l'intention de faire carrière dans sa région. En résumé, nous estimons que la perception des élèves de la situation économique dans leur région serait en relation avec leur confiance d'y trouver un emploi et avec leur perception de la probabilité d'y trouver un emploi. Ces dernières seraient à leur tour en relation avec leur intention de faire carrière dans leur région après les études postsecondaires. Nous postulons qu'un autre facteur – leur perception de la qualité des services (de santé et de loisirs, par exemple) dans la communauté – pourrait aussi être en relation avec cette intention (voir la figure 2.4).



**Figure 2.4. Modèle de facteurs liés à la force de l'intention de faire carrière dans sa région**

Nous avons présenté dans ce chapitre un modèle des facteurs qui pourraient être en relation avec les aspirations éducationnelles des élèves ainsi qu'avec leur intention de faire des études postsecondaires. Nous avons aussi présenté un modèle de facteurs pouvant être reliés à l'intention des élèves de faire carrière dans leur région. Le prochain chapitre porte sur la méthodologie qui a été utilisée pour réaliser l'enquête.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Population et échantillon

Les chiffres que nous avons obtenus des ministères de l'Éducation des provinces et territoires nous permettent d'établir que quelque 9 050 élèves de 12<sup>e</sup> année ont fréquenté les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada en 2005-2006. Le nombre d'inscriptions aurait été similaire en 2006-2007. Au total, 4 992 élèves de 12<sup>e</sup> année ont participé à l'enquête, ce qui représente approximativement 55 % des élèves ciblés. Ont participé à l'enquête des élèves du district scolaire francophone des provinces de Terre-Neuve-et-Labrador, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, du Manitoba, de la Saskatchewan, de la Colombie-Britannique, et des territoires du Yukon et du Nord-Ouest, ainsi que des élèves des cinq districts scolaires du Nouveau-Brunswick, des douze districts scolaires de l'Ontario et de quatre des cinq conseils scolaires de l'Alberta. Au total, 29 des 30 districts scolaires francophones en milieu minoritaire qui avaient des élèves en 12<sup>e</sup> année ont participé à l'enquête<sup>1</sup>.

Lors de l'administration du questionnaire, des élèves de 10<sup>e</sup> et de 11<sup>e</sup> année étaient parfois inscrits aux cours où se trouvaient les élèves de 12<sup>e</sup> année. Pour les besoins de ce rapport, nous avons analysé uniquement les données provenant des élèves de 12<sup>e</sup> année.

---

<sup>1</sup> Il y a au total 31 conseils scolaires francophones en situation minoritaire. Le conseil scolaire du Nunavut n'avait pas d'élèves en 12<sup>e</sup> année au moment de l'enquête.

### **3.2 Questionnaires<sup>2,3</sup>**

Un livret comportant plusieurs questionnaires a été administré aux élèves afin de faire la collecte d'informations qui permettraient de décrire leurs aspirations éducationnelles ainsi que des facteurs qui pourraient les influencer. Les questions couvraient de nombreux thèmes : profil démographique, caractéristiques familiales, vécu familial et scolaire, attitudes envers les études postsecondaires, etc. Ces questions sont décrites dans la section 4A lors de la présentation des résultats des analyses des données.

### **3.3 Procédure d'administration des questionnaires**

L'enquête a eu lieu au printemps et à l'automne 2006. Certaines écoles ont participé en 2007. Répondre au questionnaire prenait environ une heure. La personne qui administrait le questionnaire commençait par la lecture d'une introduction qui, entre autres, renseignait les élèves sur les fins de la recherche aussi bien que sur son caractère anonyme et la nature confidentielle des réponses données. Une étiquette comportant un numéro d'identification devait permettre de joindre les données de l'élève de 12<sup>e</sup> année à celles d'une enquête antérieure à laquelle le même élève, alors en 11<sup>e</sup> année, avait participé.

---

<sup>2</sup> La plupart des échelles et questions ont été préparées par notre équipe. Quelques-unes sont des traductions ou des adaptations d'échelles et de questions utilisées dans d'autres enquêtes (voir RCCFC, 2003 et 2005; Garg et al., 2002; Marsh, 2000; Guay et Vallerand, 1997; Blais, Vallerand et Lachance, cités dans Guay et Vallerand, 1997; Losier, Vallerand et Blais, 1993).

<sup>3</sup> Pour obtenir une copie du questionnaire ou de parties de celui-ci, veuillez communiquer avec un des auteurs de ce rapport : Réal Allard, chercheur associé, Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton, Moncton, N.-B., E1A 3E9 (real.allard@umoncton.ca); Rodrigue Landry, directeur, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton, Moncton, N.-B., E1A 3E9 (rodrigue.landry@umoncton.ca); Kenneth Deveau, professeur adjoint, Université Sainte-Anne, Pointe-de-l'Église, N.-É., (BOW 1M0) kenneth.deveau@sainteanne.ca).

### **3.4 Analyses des données**

Nous présentons dans ce rapport les résultats de deux types d'analyses statistiques. Le premier type d'analyses donne des statistiques descriptives pour l'ensemble des variables (voir le chapitre 4A). Le deuxième type donne les résultats de corrélations (voir le chapitre 4B) entre les variables explicatives (aussi appelées variables indépendantes), les variables qu'on veut expliquer (variables dépendantes) – les aspirations éducationnelles et l'intention d'entreprendre des études postsecondaires – et l'intention de faire carrière dans sa région après les études postsecondaires.

#### **3.4.1 Analyses descriptives**

Les statistiques descriptives (moyennes, pourcentages) ont été calculées pour chaque région géographique d'où provenaient les élèves ainsi que pour l'échantillon au complet. Les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse ont été regroupés dans ce que nous nommons la région Atlantique, en raison surtout de leurs nombres relativement restreints, mais aussi parce que les populations francophones de ces provinces représentent moins de 5 % de la population de la province ou du territoire (Corbeil et Blaser, 2008). Nous n'avons pas regroupé ces élèves avec ceux du Nouveau-Brunswick parce qu'ils vivent généralement une situation linguistique beaucoup plus minoritaire que ceux du Nouveau-Brunswick, où les francophones représentent le tiers de la population. Les élèves du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Yukon ont été regroupés dans la région Ouest/Nord pour les mêmes raisons qui s'appliquent au regroupement de la région Atlantique. Vu leurs nombres, les élèves du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario représentent leurs provinces respectives. Préalablement aux analyses, les données ont été pondérées en fonction de l'effectif des élèves de 12<sup>e</sup> année de chaque école participante afin d'assurer une représentation équitable de chaque école et de chaque région.

Dans le but de réduire le nombre d'analyses de variables individuelles, lorsque des variables portaient sur un même concept, elles étaient assujetties à une analyse en composantes principales avec rotation varimax. Cette dernière permet d'identifier des composantes qui, après rotation, sont orthogonales et indépendantes les unes des autres. Ces composantes regroupent les variables qui définissent un concept, ce qui nous permet de constituer des échelles à partir de ces variables. Tel que mentionné plus haut, les analyses de fréquences et les scores moyens des variables sont présentés pour chaque région et pour l'échantillon au complet. Afin de faciliter la lecture des résultats, les échelles de réponses en neuf points des variables ont été réduites en échelles à trois catégories de réponses pour les analyses de fréquences. Par exemple, les échelles comportant neuf catégories où les élèves indiquaient à quel point un énoncé correspondait à leur attitude ou à leur vécu (1 = ne correspond pas du tout; 3 = correspond peu; 5 = correspond modérément; 7 = correspond fortement; 9 = correspond entièrement) ont été réduites à trois catégories : 1 = correspond faiblement (scores de moins de 3,5), 2 = correspond modérément (scores de 3,5 à 6,4999) et 3 = correspond fortement (scores de 6,5 et plus). Les fréquences sur les échelles ainsi transformées sont exprimées en pourcentage d'élèves dont le score se trouve dans chaque catégorie. Les scores moyens sont habituellement sur une échelle de neuf points. Lorsqu'ils sont sur une échelle de cinq ou sept points, nous l'indiquons.

### **3.4.2 Analyses corrélationnelles**

En lien avec le premier objectif de l'enquête, soit l'étude des aspirations éducationnelles, nous avons fait des analyses statistiques qui nous permettaient de calculer la corrélation entre les variables indépendantes de l'étude et la variable dépendante, c'est-à-dire les aspirations éducationnelles. Dans une démarche exploratoire en lien avec l'objectif portant sur l'étude de l'intention de faire carrière dans sa région après les études postsecondaires, des analyses

corrélationnelles nous permettront de calculer la corrélation entre les variables indépendantes et cette deuxième variable dépendante.

Ces analyses corrélationnelles comportent deux étapes. À la première, nous soumettons les nombreuses variables indépendantes de l'enquête à une analyse en composantes principales avec rotation orthogonale. Cette démarche a pour but de réduire le nombre de variables indépendantes et d'obtenir des facteurs et des scores factoriels orthogonaux, c'est-à-dire qui ne sont pas corrélés entre eux. C'est ainsi que la variance dans la variable dépendante expliquée par un facteur orthogonal est complètement indépendante de celle expliquée par les autres facteurs dans l'analyse. À la deuxième étape, les scores factoriels sont utilisés dans une analyse de régression multiple de type pas à pas entre les facteurs (variables indépendantes) et la variable dépendante. L'analyse de régression pas à pas calcule la corrélation de chaque facteur avec la variable dépendante, ou encore la variance dans la variable dépendante qui est expliquée par chaque facteur. Il nous est alors possible d'estimer en fonction de la variance expliquée l'importance de chaque facteur dans la prédiction des aspirations éducationnelles et dans l'intention de faire carrière dans sa région. Nous utilisons les critères proposés par Wang, Haertel et Walbert (1993) pour évaluer l'importance de divers facteurs dans l'apprentissage en milieu scolaire.

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Nous présentons les résultats de ces analyses au prochain chapitre.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Ce chapitre comporte deux parties. Nous présentons dans la première, 4A, les résultats des analyses descriptives des données. Dans la deuxième, 4B, nous présentons les résultats des analyses de régression.

#### 4A. Résultats des analyses descriptives des données

##### 4A.1 Profil démographique par région

Aux fins de nos analyses, les données des élèves ont été regroupées selon quatre régions. Le tableau 1 présente le nombre et le pourcentage d'élèves par région, leur âge moyen et la proportion d'élèves de chaque sexe. C'est de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, les provinces où se trouvent les nombres les plus considérables de francophones en milieu minoritaire au Canada, que proviennent le plus d'élèves (47,3 % et 39,9 % de l'échantillon respectivement). Leur âge moyen est de 17,3 ans. Celui-ci varie peu de région en région puisqu'il s'agit d'élèves qui sont tous en 12<sup>e</sup> année. L'échantillon comprend 53,8 % de filles comparativement à 46,2 % de garçons. La prédominance d'élèves du sexe féminin prévaut dans toutes les régions, mais la proportion de garçons et de filles est presque égale dans l'Ouest/Nord.

**Tableau 4.1 Nombre et pourcentage d'élèves par région, âge moyen et sexe**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Nombre et pourcentage</b>					
Nombre d'élèves	1 992	211	2 360	429	4 992
% de l'échantillon	39,9	4,2	47,3	8,6	100,0
<b>Âge</b>					
Âge moyen en années	17,2	17,6	17,5	17,5	17,3
<b>Sexe</b>					
Féminin (%)	53,4	55,0	54,8	50,1	53,8
Masculin (%)	46,6	45,0	45,2	49,9	46,2

## 4A.2 Caractéristiques des familles des élèves

### 4.2.1 Structure familiale

Les élèves étaient invités à répondre à quelques questions portant sur la composition de leur famille. Ces questions leur demandaient avec lesquels de leurs parents ils demeurent (la structure familiale), combien ils ont de frères et de sœurs, combien de frères et de sœurs sont plus jeunes qu'eux et combien ils sont à habiter la plupart du temps sous le même toit.

Le 4.2.1a montre que la structure familiale des élèves varie quelque peu d'une région à l'autre. Une forte majorité des élèves demeurent avec leur père et leur mère (73,8 %). Presque 13 % vivent avec un parent et son conjoint. Les régions où les pourcentages d'élèves vivant avec leur mère et leur père sont les plus élevés sont l'Ouest/Nord et l'Atlantique (81,1 % et 79,8 % respectivement), et les régions où les pourcentages d'élèves vivant avec un parent et son conjoint sont les plus élevés sont le Nouveau-Brunswick et l'Ontario (13 %). Enfin, la région où se trouve le pourcentage le plus faible d'élèves vivant avec un seul parent (famille monoparentale) est l'Ouest/Nord (4,3 %); ce pourcentage est de 9,5 % pour l'ensemble de l'échantillon.

**Tableau 4.2.1a La structure familiale**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Père/mère (%)	73,4	79,8	73,3	81,1	73,8
Parent avec conjoint (%)	13,0	9,3	13,0	9,0	12,8
Monoparentale (%)	9,8	8,7	9,7	4,3	9,5
Autre (%)	3,8	2,2	4,0	5,6	3,9

Le tableau 4.2.1b présente des informations sur les frères et sœurs des élèves. Au total, les élèves ont en moyenne 1,9 frère ou sœur et 70 % disent avoir un ou deux frères ou sœurs. C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves enfants uniques (15,6 %) et en Atlantique qu'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant un ou deux

frères ou sœurs. C'est dans l'Ouest/Nord et en Ontario qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'élèves ayant trois ou quatre frères ou sœurs.

Les élèves ont en moyenne 1,5 frère ou sœur plus jeune qu'eux. Dans l'ensemble, 48,4 % des élèves n'ont aucun frère et aucune sœur plus jeune, ce qui signifie qu'ils sont soit enfant unique, soit l'enfant le plus jeune de la famille. C'est au Nouveau-Brunswick et en Atlantique que les pourcentages d'élèves qui se trouvent dans cette situation sont les plus élevés (53,7 % et 50,3 % respectivement). Et c'est dans l'Ouest/Nord (53,1 %) et en Ontario (50,3 %) qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'élèves ayant un ou deux frères ou sœurs plus jeunes.

Enfin, dans l'ensemble de l'échantillon, 35,4 % des élèves rapportent qu'aucun frère et aucune sœur n'habite avec eux. La majorité des élèves (58,9 %) ayant un ou deux frères ou sœurs habitent avec eux.

**Tableau 4.2.1b Pourcentage d'élèves en fonction du nombre de frères et de sœurs, du nombre de frères et de sœurs plus jeunes, et du nombre de frères et de sœurs qui cohabitent avec l'élève**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Frères et sœurs de l'élève</b>					
Aucun (%)	15,6	10,3	9,4	9,3	12,8
1 ou 2 (%)	71,1	77,7	68,7	64,6	70,0
3 ou 4 (%)	11,1	10,3	16,9	18,6	13,7
5 ou plus (%)	2,3	1,6	5,0	7,6	3,5
<b>Score moyen</b>	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>	<b>2,0</b>	<b>2,3</b>	<b>1,9</b>
<b>Frères et sœurs plus jeunes que l'élève</b>					
Aucun (%)	53,7	50,3	42,5	34,7	48,4
1 ou 2 (%)	43,6	45,9	50,3	53,1	46,7
3 ou 4 (%)	2,4	3,3	6,2	10,9	4,3
5 ou plus (%)	,3	,5	1,0	1,3	,6
<b>Score moyen</b>	<b>1,4</b>	<b>1,4</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,5</b>
<b>Frères et sœurs qui cohabitent avec l'élève</b>					
Aucun (%)	40,1	35,5	30,2	23,5	35,4
1 ou 2 (%)	56,9	62,3	61,2	62,2	58,9
3 ou 4 (%)	2,8	1,6	7,5	12,2	5,0
5 ou plus (%)	,3	,5	1,1	2,0	,7
<b>Score moyen</b>	<b>1,3</b>	<b>1,3</b>	<b>1,6</b>	<b>1,8</b>	<b>1,5</b>

### 4.2.2 Scolarité des parents

Le tableau 4.2.2 présente l'information sur la scolarité de la mère et du père. Les questions sur la scolarité des parents demandaient à l'élève de choisir parmi sept catégories celle qui reflétait le mieux le niveau de scolarité de chacun de ses parents (voir la première colonne du tableau). Les moyennes indiquent que les mères des élèves de chaque région et de l'ensemble du pays ont une scolarité légèrement plus élevée (score moyen = 4,78) que leurs pères (score moyen = 4,54). Au Nouveau-Brunswick, en Atlantique et en Ontario, les parents ont atteint en moyenne un niveau de scolarité légèrement plus élevé qu'un diplôme d'études secondaires (scores moyens entre 4,25 et 4,97). Le niveau de scolarité des parents dans l'Ouest/Nord est un peu plus élevé. En moyenne, ces derniers ont complété un peu plus que des études collégiales (scores moyens de 5,26 pour la mère et 5,18 pour le père).

**Tableau 4.2.2 Niveau de scolarité de la mère et du père**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Scolarité de la mère</b>					
1 = moins de 7 années (%)	2,2	1,2	1,2	,6	1,7
2 = école intermédiaire (%)	5,0	1,9	1,5	,8	3,5
3 = partie du secondaire terminée (%)	7,4	9,9	6,2	3,2	6,8
4 = secondaire terminé (%)	27,0	20,4	25,0	25,1	26,1
5 = études collégiales (%)	35,8	35,8	31,9	24,4	33,9
6 = baccalauréat (%)	18,0	24,1	24,3	30,5	20,9
7 = maîtrise ou doctorat (%)	4,6	6,8	9,9	15,4	7,0
<b>Score moyen</b>	<b>4,61</b>	<b>4,86</b>	<b>4,97</b>	<b>5,26</b>	<b>4,78</b>
<b>Scolarité du père</b>					
1 = moins de 7 années (%)	3,7	3,1	1,3	,6	2,7
2 = école intermédiaire (%)	12,6	10,0	2,9	4,2	8,6
3 = partie du secondaire terminée (%)	13,2	17,5	9,8	7,4	11,8
4 = secondaire terminé (%)	22,0	17,5	22,4	16,5	21,9
5 = études collégiales (%)	28,9	27,5	31,2	26,7	29,7
6 = baccalauréat (%)	12,5	11,3	18,5	24,8	15,2
7 = maîtrise ou doctorat (%)	7,0	13,1	13,9	19,7	10,2
<b>Score moyen</b>	<b>4,25</b>	<b>4,43</b>	<b>4,90</b>	<b>5,18</b>	<b>4,54</b>

Au total, le pourcentage des pères qui ont complété le secondaire ou moins (46 %) est beaucoup plus élevé que celui des mères (38,1 %). Le pourcentage des pères qui ont complété le secondaire ou moins est beaucoup plus élevé au Nouveau-Brunswick (50,5 %) et dans l'Atlantique (48,1 %) que dans les autres régions. On note une situation similaire en ce qui concerne la scolarité de la mère au Nouveau-Brunswick (41,6 %) comparativement aux autres régions.

Les profils de scolarité au niveau universitaire de la mère et du père sont similaires. Des pourcentages beaucoup plus importants de mères et de pères des élèves de l'Ouest/Nord ont fait des études universitaires (respectivement 45,9 % et 44,5 %). À l'intérieur de chaque région, les pourcentages de mères et de pères qui ont fait des études universitaires sont relativement semblables, sauf en Atlantique où le pourcentage de mères ayant fait des études universitaires est beaucoup plus élevé (30,9 %) que celui des pères (24,4 %). La scolarité de niveau collégial présente aussi quelques différences : le pourcentage de mères ayant fait des études collégiales au Nouveau-Brunswick et en Atlantique (35,8 %) est plus élevé que le pourcentage de mères des autres régions ayant fait de telles études; il est aussi plus élevé que le pourcentage de pères du Nouveau-Brunswick et de l'Atlantique qui ont fait des études collégiales. Dans l'Ouest/Nord et en Ontario, les pourcentages de mères et de pères qui ont fait des études universitaires (approximativement 45 % dans l'Ouest/Nord et 33 % en Ontario) sont plus élevés qu'en Atlantique (30,9 % des mères et 24,4 % des pères) et surtout au Nouveau-Brunswick (22,6 % des mères et 19,5 % des pères).

### 4.2.3 Revenu familial (tel qu'estimé par l'élève)

La question sur le revenu familial demandait à l'élève de choisir parmi 11 catégories celle qui reflétait le mieux le revenu familial annuel global (voir la première colonne du tableau 4.2.3). Le tableau 4.2.3 présente les résultats de l'analyse de leurs estimations. Les pourcentages les plus élevés se trouvent dans les deux catégories supérieures, soit 100 000 \$ à 119 999 \$ (10,4 %) et 120 000 \$ et plus (20,6 %). Il importe ici de mentionner que ces deux catégories sont plus larges que les catégories de revenus inférieurs, ces dernières étant d'une étendue de 10 000 \$ sauf la toute première. Même si cette dernière est de 20 000 \$ ou moins et qu'on y trouve 6,2 % des familles, on peut difficilement croire que beaucoup de familles ont un revenu familial annuel de moins de 10 000 \$. Les deux autres catégories de revenu familial dans lesquelles on trouve le plus de familles sont 50 000 \$ à 59 999 \$ (9,7 %) et 70 000 \$ à 79 999 \$ (8,8 %). Lorsqu'on considère les catégories comme des scores allant de 1 (revenu très faible) à 11 (revenu très élevé), on constate que c'est au Nouveau-Brunswick qu'on retrouve le score moyen de revenu familial le plus faible (6,02); il se situe tout juste dans la catégorie 60 000 \$ à 69 999 \$. C'est en Ontario qu'on retrouve le score moyen le plus élevé (7,83); il se situe dans la partie supérieure de la catégorie 70 000 \$ à 79 999 \$.

**Tableau 4.2.3 Revenu familial (estimations des élèves)**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Moins de 20 000 \$ (%)	7,5	6,0	4,8	2,8	6,2
20-29 999 \$ (%)	8,7	5,0	4,0	2,8	6,5
30-39 999 \$ (%)	9,7	12,0	3,9	6,9	7,3
40-49 999 \$ (%)	11,0	3,0	5,7	2,8	8,5
50-59 999 \$ (%)	11,4	7,0	6,9	15,7	9,7
60-69 999 \$ (%)	9,1	10,0	5,9	6,5	7,7
70-79 999 \$ (%)	8,7	5,0	8,8	11,7	8,8
80-89 999 \$ (%)	7,7	10,0	9,1	6,9	8,3
90-99 999 \$ (%)	4,7	8,0	7,6	6,5	6,0
100-119 999 \$ (%)	7,9	5,0	14,2	8,9	10,4
120 000 \$ et plus (%)	13,5	29,0	29,2	28,6	20,6
<b>Score moyen</b>	<b>6,02</b>	<b>7,17</b>	<b>7,83</b>	<b>7,53</b>	<b>6,82</b>

C'est dans la catégorie la plus large de 120 000 \$ et plus que l'on retrouve le pourcentage le plus élevé de familles. Viennent ensuite les catégories de 40 000 \$ à moins de 60 000 \$ (18,2 %) et de 60 000 \$ à moins de 80 000 \$ (16,5 %). C'est au Nouveau-Brunswick (18,4 %) et en Atlantique (17 %) qu'on retrouve les pourcentages les plus élevés de familles ayant des revenus de 20 000 \$ à moins de 40 000 \$, et c'est au Nouveau-Brunswick qu'on retrouve le pourcentage le moins élevé de familles ayant des revenus de 120 000 \$ et plus (13,5 %). Le pourcentage de familles ayant ce niveau de revenu dans les régions de l'Ontario, de l'Atlantique et de l'Ouest/Nord se situe entre 28,6% et 29,2 %, soit plus du double de ce qu'on trouve au Nouveau-Brunswick.

#### **4A.3 Aspirations éducationnelles, projet après les études secondaires et intention d'entreprendre des études postsecondaires**

Trois questions portaient sur des aspects différents des aspirations éducationnelles des élèves.

##### **4.3.1 Aspirations éducationnelles**

Une première question permettait aux élèves de faire connaître jusqu'où ils voulaient se rendre dans leurs études. Les réponses étaient données sur une échelle en sept points (1 = études secondaires non terminées; 2 = études secondaires terminées; 3 = programme collégial de moins de 2 ans; 4 = programme collégial de 2 ou 3 ans; 5 = programme universitaire de 3, 4 ou 5 ans (par exemple, le baccalauréat); 6 = programme de maîtrise ou l'équivalent (1 ou 2 ans après le baccalauréat); 7 = programme de doctorat (Ph.D. ou M.D. en médecine ou autre diplôme avancé).

On constate au tableau 4.3.1a que la plupart des élèves aspirent à faire un baccalauréat dans une université (28,9 %) ou à compléter un programme d'étude de deux ou trois années dans un

collège (25,4 %). Des pourcentages importants d'élèves aspirent par ailleurs à faire des études de maîtrise (17,2 %) ou de doctorat (11,9 %).

**Tableau 4.3.1a Aspirations éducationnelles des élèves par région**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Secondaire non terminé (%)	,8	3,0	1,3	2,2	1,1
Secondaire terminé (%)	3,4	4,8	3,3	4,6	3,5
Collégial de moins de 2 ans (%)	17,3	12,5	5,7	3,2	12,0
Collégial de 2 ou 3 ans (%)	24,2	16,1	28,3	15,0	25,4
Baccalauréat (%)	26,1	34,5	31,4	40,3	28,9
Maîtrise (%)	17,4	14,9	16,8	19,4	17,2
Doctorat (%)	10,8	14,3	13,1	15,4	11,9
<b>Score moyen</b>	<b>4,67</b>	<b>4,76</b>	<b>4,88</b>	<b>5,06</b>	<b>4,77</b>

Le tableau 4.3.1b résume les aspirations éducationnelles des élèves par niveau de scolarité. Moins de 5 % des élèves souhaitent mettre fin à leurs études avec un diplôme d'école secondaire ou moins. Un peu plus de 37 % aspirent à obtenir un diplôme collégial et 58 % aspirent à un grade universitaire. C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve la différence la plus faible (environ 13 %) entre le pourcentage d'élèves aspirant à un diplôme d'une université (54,3 %) et le pourcentage d'élèves aspirant à un diplôme collégial (41,5 %). Dans les autres régions, la différence varie entre 27,3 % en Ontario et 56,9 % dans l'Ouest/Nord. Comparativement aux autres régions, c'est au Nouveau-Brunswick que les élèves aspirent le moins à des études universitaires (54,3 %) et le plus à des études collégiales (41,5 %), et dans l'Ouest/Nord qu'ils aspirent le plus à des études universitaires (75,1 %) et le moins à des études collégiales (18,2 %).

**Tableau 4.3.1b Aspirations éducationnelles par niveau de scolarité**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Études secondaires (%)	4,2	7,8	4,6	6,8	4,6
Études collégiales (%)	41,5	28,6	34,0	18,2	37,4
Études universitaires (%)	54,3	63,7	61,3	75,1	58,0

Le tableau 4.3.1c permet de voir que les aspirations éducationnelles des filles sont plus élevées que celles des garçons. Elles sont plus nombreuses (67,4 %) que les garçons (47 %) à aspirer à des études universitaires. Pour leur part, des proportions plus élevées de garçons que de filles s'en tiennent aux études secondaires (7,4 % versus 2,2 % respectivement) ou n'aspirent qu'à des études collégiales (45,7 % versus 30,5 % respectivement).

**Tableau 4.3.1c Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève**

Sexe	Sec. non terminé	Sec. terminé	Prog. collégial de 2 ans	Prog. collégial de 2 ou 3 ans	Prog. univ. (3,4 ou 5 ans)	Maîtrise	Doctorat
féminin (%)	,7	1,5	8,8	21,7	34,0	20,4	13,0
masculin (%)	1,6	5,8	15,9	29,8	22,8	13,5	10,7
<b>Total (%)</b>	<b>1,1</b>	<b>3,5</b>	<b>12,0</b>	<b>25,4</b>	<b>28,9</b>	<b>17,2</b>	<b>11,9</b>

Le tableau 4.3.1d présente les résultats de l'analyse des aspirations éducationnelles des élèves en fonction de leur sexe et de leur région. Les scores moyens des filles sont significativement plus élevés que ceux des garçons dans chacune des régions. La différence est toutefois plus marquée en Atlantique, en Ontario et au Nouveau-Brunswick que dans l'Ouest/Nord. L'étude des données présentées dans ce tableau montre que les pourcentages de filles qui aspirent à des études universitaires sont plus élevés que ceux des garçons en Atlantique (28,4 % de plus de filles), au Nouveau-Brunswick (20,7 % de plus), en Ontario (20,1 % de plus) et dans l'Ouest/Nord (11,9 % de plus). Les pourcentages de garçons qui n'aspirent qu'à des études collégiales sont plus importants que ceux des filles dans toutes les régions : Atlantique (17,3 % de plus de garçons), Nouveau-Brunswick (15,5 % de plus), Ontario (15 % de plus) et Ouest/Nord (9 % de plus).

**Tableau 4.3.1d Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève et de la région**

Aspirations éducationnelles	N.-B.			Atlantique			Ontario			Ouest/Nord		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
Sec. non terminé (%)	0,4	1,3	,8	1,1	3,9	2,4	1,0	1,8	1,3	2,2	2,6	2,4
Sec. terminé (%)	1,4	5,7	3,4	1,1	9,2	4,8	1,4	5,7	3,4	3,7	6,1	4,8
Prog. de 2 ans (%)	12,6	22,6	17,3	11,0	14,5	12,6	4,1	7,7	5,7	3,7	2,6	3,2
Prog. 2 ou 3 ans (%)	21,6	27,1	24,2	9,9	23,7	16,2	23,2	34,6	28,3	10,3	20,4	14,9
Prog. univ (3, 4 ou 5 ans) (%)	33,1	18,0	26,1	40,7	27,6	34,7	34,1	28,1	31,4	43,6	36,1	40,2
Maîtrise (%)	20,3	14,2	17,4	18,7	10,5	15,0	20,1	12,7	16,8	24,9	12,6	19,3
Doctorat (%)	10,5	11,0	10,8	17,6	10,5	14,4	16,1	9,4	13,1	11,7	19,6	15,3
<b>Score moyen</b>	<b>4,90</b>	<b>4,42</b>	<b>4,68</b>	<b>5,11</b>	<b>4,36</b>	<b>4,77</b>	<b>5,13</b>	<b>4,57</b>	<b>4,88</b>	<b>5,13</b>	<b>5,01</b>	<b>5,08</b>

### 4.3.2 Projet après les études secondaires

Une deuxième question portait sur le projet que les élèves souhaitaient entreprendre après leurs études secondaires. L'élève était appelé à choisir parmi neuf propositions de réponses celle qui correspondait le mieux à son projet (voir la première colonne du tableau 4.3.2). Le tableau 4.3.2 présente les données relatives à leurs projets. Les trois quarts des élèves (75,1 %) se proposaient d'entreprendre des études collégiales ou universitaires immédiatement après la fin de leurs études secondaires. Toutefois, un pourcentage non négligeable d'élèves (14,9 %) se proposaient de n'entreprendre leurs études postsecondaires que dans un an ou plus. C'est dans l'Ouest/Nord (18 %) et au Nouveau-Brunswick (16,7 %) que l'on trouve les pourcentages les plus élevés dans cette catégorie.

**Tableau 4.3.2 Projets à court terme des élèves après leurs études secondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Travail (%)	2,1	4,0	3,5	2,9	2,7
Propre entreprise (%)	1,0	3,4	1,1	1,2	1,1
Entreprise familiale (%)	,2	1,7	,4	,6	,3
Commencer une famille (%)	,5	2,3	1,6	1,6	1,0
Ni travail ni études (par exemple, voyage) (%)	2,3	,0	2,2	3,3	2,3
Stage ou programme de formation (%)	2,3	2,3	3,3	2,3	2,7
Études dans un an ou plus tard (%)	16,7	9,2	12,2	18,0	14,9
Études collégiales (%)	28,8	27,0	29,5	25,6	28,9
Études universitaires (%)	46,3	50,0	46,2	44,4	46,2

### 4.3.3 Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires

Une troisième question portait sur la force de l'intention d'entreprendre des études collégiales ou universitaires. Les élèves donnaient leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = aucune intention; 5 = intention modérée; 9 = intention extrêmement forte). Le score moyen de 7,90 montre que l'intention d'entreprendre des études postsecondaires est forte (voir le tableau 4.3.3). Dans l'ensemble, 87,1 % des élèves disent avoir une forte intention d'entreprendre des études postsecondaires; ils sont seulement 10,2 % à avoir une intention modérée et 2,7 % à avoir une intention faible. C'est dans la région Atlantique qu'on trouve le pourcentage le moins élevé d'élèves ayant une intention forte d'entreprendre des études postsecondaires (79,4 %).

**Tableau 4.3.3 Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Intention faible (%)	2,4	5,6	2,9	3,5	2,7
Intention modérée (%)	9,6	15,0	10,7	12,2	10,2
Intention forte (%)	87,9	79,4	86,4	84,3	87,1
<b>Score moyen</b>	<b>7,93</b>	<b>7,52</b>	<b>7,90</b>	<b>7,71</b>	<b>7,90</b>

### 4A.4 Vécu familial

Une troisième composante du questionnaire portait sur le vécu familial des élèves. On y trouve des questions sur la cohésion et la solidarité dans la famille, les comportements des

parents favorisant chez leur enfant des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation, la fréquence de la communication des parents avec leur enfant au sujet de l'école et de questions de nature sociale, l'engagement des parents vis-à-vis des études et de l'école, les attentes des parents par rapport aux études postsecondaires, l'influence de la famille par rapport aux études postsecondaires, et les ressources éducatives au foyer et leur utilisation.

#### **4.4.1 Cohésion et solidarité dans la famille**

Les élèves devaient répondre à six énoncés mesurant leur perception de la cohésion et de la solidarité dans leur famille (respect, sentiments d'union et de solidarité). Ils donnaient leurs réponses sur une échelle de correspondance en neuf points (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement). L'analyse en composantes principales des réponses a révélé la présence d'un facteur qui à lui seul explique 73,6 % de la variance totale. Une échelle comportant les six items a été constituée (alpha de Cronbach = 0,93). Les scores moyens au tableau 4.4.1 permettent de constater que la majorité des élèves de l'échantillon (score moyen = 6,44) et de chacune des régions (scores moyens entre 6,23 et 6,48) estiment que la cohésion et la solidarité sont fortes dans leur famille. Globalement, ainsi que dans trois des régions étudiées, plus de la moitié des élèves (53,9 à 56,6 %) estiment que la cohésion et la solidarité familiales sont fortes. C'est dans la région Atlantique qu'on retrouve le pourcentage le plus élevé d'élèves estimant que la communication reflétant la cohésion et la solidarité dans leur famille est modérée (44 %) et le pourcentage le moins élevé d'élèves estimant qu'elle est forte (48,9 %). Globalement, une communication intrafamiliale reflétant une cohésion et solidarité faibles correspond au vécu de 7,7 % des élèves.

**Tableau 4.4.1 Communication familiale reflétant cohésion et solidarité**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Faible (%)	7,9	7,1	7,6	5,7	7,7
Modérée (%)	35,5	44,0	38,3	40,3	36,9
Forte (%)	56,6	48,9	54,1	53,9	55,4
<b>Score moyen</b>	<b>6,48</b>	<b>6,23</b>	<b>6,40</b>	<b>6,48</b>	<b>6,44</b>

#### **4.4.2 Comportements des parents favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de leur enfant**

Les élèves étaient invités à répondre à neuf énoncés portant sur leur perception de certains comportements de leur mère et de leur père. Ils donnaient leurs réponses sur une échelle de correspondance en neuf points (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement). Trois différents types de comportements permettraient de satisfaire aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'enfant. L'analyse en composantes principales des réponses a révélé la présence de deux facteurs expliquant 78 % de la variance totale. Un facteur regroupait les comportements de la mère, l'autre les comportements du père. Nous avons nommé ces facteurs *appui de la mère aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'enfant* et *appui du père aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'enfant*. Deux échelles comportant les neufs items ont été constituées. Les coefficients alpha sont de 0,96 pour l'échelle sur l'appui de la mère et de 0,97 pour celle sur l'appui du père.

Les scores moyens des mères au tableau 4.4.2 varient entre 7,42 et 7,75, ce qui indique qu'en général les élèves estiment que les comportements de leur mère ont favorisé chez eux la présence de sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Globalement, 80,6 % des élèves estiment que ces comportements correspondent fortement à leur vécu. Les régions où les pourcentages les plus élevés de mères d'élèves se comportent ainsi sont le Nouveau-Brunswick (83,2 %) et l'Ouest/Nord (80,2 %). Les régions où les pourcentages les plus élevés de ces

comportements ne correspondent que modérément au vécu des élèves sont l'Atlantique (21,3 %) et l'Ontario (19,5 %).

Les scores moyens des pères en matière de comportements favorisant chez leur enfant la présence de sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance se situent entre 7,01 et 7,42 et sont donc légèrement plus faibles que ceux des mères. Les profils des pourcentages en ce qui concerne les comportements des pères ressemblent à ceux des mères, avec la nuance qu'ils sont un peu moins forts.

**Tableau 4.4.2 Comportements de la mère et du père favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de leur enfant**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Comportements de la mère</b>					
Faibles (%)	2,8	3,8	3,5	3,2	3,1
Modérés (%)	13,9	21,3	19,5	16,6	16,3
Forts (%)	83,2	74,9	77,0	80,2	80,6
<b>Score moyen</b>	<b>7,75</b>	<b>7,42</b>	<b>7,46</b>	<b>7,53</b>	<b>7,62</b>
<b>Comportements du père</b>	<b>N.-B.</b>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest/Nord</b>	<b>Total</b>
Faibles (%)	5,3	8,3	6,7	5,8	5,9
Modérés (%)	17,6	23,3	24,2	21,5	20,4
Forts (%)	77,1	68,3	69,1	72,7	73,7
<b>Score moyen</b>	<b>7,42</b>	<b>7,01</b>	<b>7,05</b>	<b>7,12</b>	<b>7,26</b>

#### **4.4.3 Communication des parents avec leur enfant au sujet de l'école et de questions de nature sociale**

L'élève était invité à répondre à 13 questions portant sur la fréquence à laquelle sa mère a conversé avec lui au sujet de l'école et de diverses questions de nature sociale. Les mêmes questions étaient posées sur la fréquence de discussions sur ces sujets avec son père. L'élève donnait ses réponses sur une échelle de fréquence en neuf points (1 = jamais; 5 = de temps à autre; 9 = régulièrement). L'analyse en composantes principales des réponses concernant la communication de la mère avec l'élève explique 69 % de la variance totale. Une analyse similaire des réponses sur la communication du père avec l'élève explique 71,7 % de la variance. Les deux

analyses factorielles ont révélé la présence des mêmes facteurs : le premier facteur est défini comme la communication au sujet des vécus scolaire et parascolaire de l'élève, et le deuxième comme la communication sur des sujets de nature sociale.

En ce qui concerne le premier facteur – la communication au sujet des vécus scolaire et parascolaire –, le coefficient alpha de Cronbach de l'échelle sur la communication de la mère avec son enfant au sujet des vécus scolaire et parascolaire est de 0,90; il est de 0,92 pour l'échelle portant sur la communication du père avec son enfant. Le tableau 4.4.3a montre que la fréquence de la communication avec l'enfant sur des sujets liés à ces vécus est plus élevée chez la mère (score moyen = 6,94) que chez le père (6,37). Ce constat s'avère dans chaque région. La fréquence de communication de la mère est légèrement plus élevée au Nouveau-Brunswick (69,2 %) et en Atlantique (68,7 %) qu'en Ontario (64,6 %) et dans l'Ouest/Nord (60,6 %). Le profil de la fréquence de communication du père est similaire, mais cette fréquence est plus faible d'environ 12 % tant au Nouveau-Brunswick (57 % des pères et 69,2 % des mères) et en Atlantique (54,7 % des pères et 67,8 % des mères) qu'en Ontario (52,1 % des pères et 64,6 % des mères) et dans l'Ouest/Nord (48,4 % des pères et 60,6 % des mères). Globalement, environ les deux tiers des mères discutent très souvent avec leur enfant au sujet de l'école, comparativement à un peu plus de la moitié des pères.

**Tableau 4.4.3a Fréquence de la communication des parents avec leur enfant au sujet de son vécu scolaire et parascolaire**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Mère et école</b>					
Peu souvent (%)	3,9	3,3	4,8	3,1	4,2
De temps à autre (%)	26,9	28,9	30,7	36,3	28,8
Très souvent (%)	69,2	67,8	64,6	60,6	67,0
<b>Score moyen</b>	<b>7,03</b>	<b>6,87</b>	<b>6,82</b>	<b>6,76</b>	<b>6,94</b>
<b>Père et école</b>					
Peu souvent (%)	8,9	11,0	10,4	9,1	9,5
De temps à autre (%)	34,1	34,3	37,5	42,5	35,7
Très souvent (%)	57,0	54,7	52,1	48,4	54,7
<b>Score moyen</b>	<b>6,47</b>	<b>6,29</b>	<b>6,23</b>	<b>6,24</b>	<b>6,37</b>

En ce qui concerne le deuxième facteur – la communication sur des sujets de nature sociale –, le coefficient alpha de Cronbach de l'échelle sur la communication de la mère avec son enfant est de 0,92, et il est de 0,93 pour l'échelle portant sur la communication du père. Le tableau 4.4.3b montre que la fréquence moyenne de la communication avec l'enfant est modérée, identique chez la mère et le père ((score moyen = 4,91 dans les deux cas). Ce constat s'avère généralement dans chaque région. C'est au Nouveau-Brunswick que l'on observe la plus forte proportion d'élèves disant communiquer peu souvent sur ces sujets avec leur mère et leur père (respectivement 32,9 % et 33,4 %). Les pourcentages varient entre 20,2 % et 25,5 % chez les élèves des autres régions. Le profil de la fréquence élevée de communication de la mère et du père montre que c'est au Nouveau-Brunswick que cette fréquence est la moins forte (21,4 % et 23,4 % pour la mère et le père respectivement), ce qui est considérablement plus faible que dans les autres régions, où elle varie entre 27,1 % et 29,5 %.

**Tableau 4.4.3b Fréquence de la communication des parents avec leur enfant sur des sujets de nature sociale**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Mère et société</b>					
Peu souvent (%)	32,9	23,9	24,8	24,8	29,3
De temps à autre (%)	45,7	47,8	47,3	48,1	46,5
Très souvent (%)	21,4	28,3	27,9	27,1	24,2
<b>Score moyen</b>	<b>4,71</b>	<b>5,15</b>	<b>5,14</b>	<b>5,18</b>	<b>4,91</b>
<b>Père et société</b>					
Peu souvent (%)	33,4	20,2	25,5	24,9	29,8
De temps à autre (%)	43,2	50,3	45,7	47,7	44,4
Très souvent (%)	23,4	29,5	28,8	27,4	25,8
<b>Score moyen</b>	<b>4,73</b>	<b>5,22</b>	<b>5,13</b>	<b>5,07</b>	<b>4,91</b>

#### 4.4.4 Engagement des parents vis-à-vis de l'école

Les élèves étaient invités à répondre à vingt énoncés portant sur la fréquence des comportements de leur mère par rapport aux activités scolaires et aux devoirs. Les mêmes

questions étaient posées sur la fréquence des comportements de leur père par rapport à ces activités. L'élève donnait ses réponses sur une échelle en neuf points (1 = jamais; 5 = de temps à autre; 9 = régulièrement). L'analyse en composantes principales des réponses sur les comportements de la mère a fait ressortir des facteurs qui expliquent 66,2 % de la variance totale. L'analyse similaire ce qui concerne les comportements du père a révélé des facteurs qui expliquent 70,8 % de la variance totale. Les deux analyses ont révélé la présence des trois mêmes facteurs : le premier se définit comme l'encouragement que le parent donne à son enfant en matière de rendement scolaire, le deuxième comme la participation du parent à des activités liées à l'école et le troisième comme les attentes du parent par rapport à la réussite scolaire de son enfant. Les coefficients alpha des échelles portant sur les trois types d'engagement de la mère sont de 0,93, 0,88 et 0,92 respectivement. Ils sont de 0,95, 0,91 et 0,93 pour les trois échelles mesurant les différentes formes d'engagement du père.

Les résultats de l'analyse des comportements d'encouragement de la part de la mère et du père sont présentés au tableau 4.4.4a. Les scores moyens relatifs à ces comportements du côté de la mère se situent entre 7,07 et 7,34 sur une échelle de 9 points. Globalement, presque 73 % des élèves estiment que leur mère les a très souvent encouragés à bien réussir dans leurs différentes matières scolaires. Ce comportement serait fréquent chez les pères aussi puisque près de 66 % des élèves estiment que ces derniers les ont très souvent encouragés à bien réussir. Pour l'échantillon global, le score moyen des pères est un peu moins élevé que celui des mères (scores moyens respectifs de 6,84 et 7,23).

**Tableau 4.4.4a Fréquence de l'encouragement de l'élève par ses parents**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Encouragement de la mère</b>					
Peu souvent (%)	3,9	4,5	5,1	3,9	4,4
De temps à autre (%)	20,5	23,7	25,6	27,8	22,8
Très souvent (%)	75,6	71,8	69,3	68,3	72,8
<b>Score moyen</b>	<b>7,34</b>	<b>7,19</b>	<b>7,07</b>	<b>7,24</b>	<b>7,23</b>
<b>Encouragement du père</b>					
Peu souvent (%)	8,5	8,5	8,4	6,8	8,4
De temps à autre (%)	23,4	22,7	29,3	24,7	25,8
Très souvent (%)	68,1	68,8	62,3	68,5	65,8
<b>Score moyen</b>	<b>6,93</b>	<b>6,83</b>	<b>6,72</b>	<b>6,93</b>	<b>6,84</b>

Alors que c'est la catégorie « Très souvent » qui prédomine dans les données descriptives portant sur les comportements d'encouragement par les parents, c'est celle de « De temps à autre » qui prévaut pour décrire les comportements de participation des parents à des activités scolaires et parascolaires (tableau 4.4.4b). Pour l'échantillon global, 41,9 % des mères et 32,9 % des pères auraient participé très souvent à ces activités, comparativement à presque 47 % des mères et des pères qui y auraient participé de temps à autre. Au Nouveau-Brunswick, les scores moyens (5,76 pour la mère et 5,23 pour le père) et les pourcentages des parents qui ont participé à ces activités très souvent (38,9 % des mères et 30,4 % des pères) sont sensiblement plus faibles que dans les autres régions.

**Tableau 4.4.4b Fréquence de la participation des parents à des activités scolaires et parascolaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Participation de la mère</b>					
Peu souvent (%)	12,6	6,2	9,5	8,7	11,1
De temps à autre (%)	48,5	47,8	44,2	51,3	46,9
Très souvent (%)	38,9	46,1	46,3	40,0	41,9
<b>Score moyen</b>	<b>5,76</b>	<b>6,20</b>	<b>6,07</b>	<b>6,06</b>	<b>5,90</b>
<b>Participation du père</b>					
Peu souvent (%)	22,7	14,9	18,0	12,7	20,4
De temps à autre (%)	46,9	49,1	45,8	53,2	46,7
Très souvent (%)	30,4	36,0	36,2	34,1	32,9
<b>Score moyen</b>	<b>5,23</b>	<b>5,68</b>	<b>5,58</b>	<b>5,75</b>	<b>5,39</b>

Les données portant sur la communication des attentes des parents relatives à la réussite de leur enfant sont présentées au tableau 4.4.4c. Selon les élèves, la mère communiquerait ses attentes à son enfant un peu plus souvent (score moyen de 6,49) que le père (6,20). Globalement, plus de 50 % des parents (56,5 % des mères et 52,2 % des pères) communiqueraient très souvent leurs attentes à leur enfant. Pas moins de 14,4 % des pères et 9,8 % des mères ne le feraient que peu souvent.

**Tableau 4.4.4c Fréquence des manifestations d'attentes de réussite scolaire de la part des parents de l'élève**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Attentes de réussite de la mère</b>					
Peu souvent (%)	9,7	9,6	10,0	9,7	9,8
De temps à autre (%)	31,9	37,9	35,7	37,6	33,7
Très souvent (%)	58,4	52,5	54,3	52,7	56,5
<b>Score moyen</b>	<b>6,58</b>	<b>6,46</b>	<b>6,39</b>	<b>6,35</b>	<b>6,49</b>
<b>Attentes de réussite du père</b>					
Peu souvent (%)	14,6	11,4	14,4	12,9	14,4
De temps à autre (%)	31,7	41,7	35,6	35,0	33,4
Très souvent (%)	53,8	46,9	50,0	52,1	52,2
<b>Score moyen</b>	<b>6,26</b>	<b>6,18</b>	<b>6,11</b>	<b>6,23</b>	<b>6,20</b>

#### 4.4.5 Attentes des parents par rapport aux études postsecondaires

Les élèves ont répondu à cinq questions leur demandant d'indiquer les attentes de différentes personnes quant au niveau de scolarité qu'elles souhaitaient qu'ils atteignent. Ils répondaient sur une échelle en sept points (1 = études secondaires non complétées; 4 = programme collégial de 2 ou 3 ans; 7 = programme de doctorat (Ph.D. ou M.D. en médecine ou autre diplôme avancé). L'analyse en composantes principales des réponses a donné un facteur qui explique à lui seul 67,7 % de la variance. Le coefficient alpha de l'échelle constituée à partir de ces questions est de 0,90. Nous n'avons voulu présenter ici que les résultats des analyses descriptives des attentes de la mère et du père. Nous présenterons les statistiques relatives aux attentes du personnel scolaire et des amis dans la prochaine section.

Les attentes de la mère et du père par rapport aux études postsecondaires de leur enfant sont similaires (voir le tableau 4.4.5). Selon les réponses des élèves, tout près de 60 % des mères (59,6%) et des pères (58,8 %) s'attendent à ce que leur enfant fasse des études universitaires. Les pourcentages sont aussi très proches en ce qui concerne les attentes de la mère et du père relatives aux études collégiales. Au total, 90,1 % des mères et 89,8 % des pères comptent que leur enfant fera des études postsecondaires. Environ 10 % des mères et des pères n'espèrent qu'un diplôme du secondaire pour leur enfant.

À l'intérieur de chacune des régions, les scores moyens des attentes des mères et des pères sont similaires. Par contre, il existe d'importantes différences selon les régions. Les scores moyens des parents des élèves de l'Ouest/Nord sont les plus élevés (scores moyens de 5,0 pour la mère et de 5,04 pour le père), tandis que les scores moyens des parents du Nouveau-Brunswick sont les plus faibles (scores moyens de 4,49 pour la mère et de 4,45 pour le père). Il existe aussi d'importantes différences régionales lorsqu'on examine les pourcentages des attentes relatives à des études universitaires et à des études collégiales. Un peu plus de 75 % des élèves du Nord/Ouest estiment que leurs parents s'attendent à ce qu'ils fassent des études universitaires, mais seulement 55 % des élèves du Nouveau-Brunswick affirment que leurs parents ont de telles attentes. Par contre, tandis qu'environ 35 % des élèves du Nouveau-Brunswick estiment que leurs parents s'attendent à ce qu'ils fassent des études collégiales, environ 15 % des élèves du Nord/Ouest seulement affirment que leurs parents ont de telles attentes.

**Tableau 4.4.5 Attentes de la mère et du père par rapport aux études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Mère ou tutrice</b>					
École secondaire (%)	9,4	12,2	10,5	10,1	9,9
Programme collégial (%)	35,1	21,2	25,6	14,9	30,5
Programme universitaire (%)	55,5	66,7	64,0	75,0	59,6
<b>Score moyen</b>	<b>4,49</b>	<b>4,62</b>	<b>4,78</b>	<b>5,00</b>	<b>4,62</b>
<b>Père ou tuteur</b>					
École secondaire (%)	10,1	18,1	10,3	7,4	10,2
Programme collégial (%)	35,6	20,6	25,8	14,9	31,0
Programme universitaire (%)	54,3	61,3	63,9	77,7	58,8
<b>Score moyen</b>	<b>4,45</b>	<b>4,44</b>	<b>4,79</b>	<b>5,04</b>	<b>4,60</b>

#### 4.4.6 Influence de la famille par rapport aux études postsecondaires

Les élèves étaient invités à indiquer à quel point différentes personnes les avaient influencés quant au niveau de scolarité qu'ils souhaitaient atteindre. Ils répondaient sur une échelle en neuf points (1 = aucune influence; 5 = une certaine influence; 9 = énormément d'influence). L'analyse en composantes principales des réponses a produit deux facteurs expliquant 65,4 % de la variance. Deux échelles ont été constituées à partir de ces facteurs : influence de la famille et des amis ( $\alpha = 0,85$ ), influence du personnel éducatif ( $\alpha = 0,83$ ). Plutôt que de présenter ici les résultats des analyses en fonction de ces facteurs, nous présentons les résultats des analyses descriptives de l'influence de la mère, du père et de la parenté sur les projets postsecondaires des élèves. Nous présenterons les statistiques relatives aux attentes du personnel scolaire et des amis (qui sont probablement d'autres élèves en majorité) dans la prochaine section qui porte sur le vécu scolaire.

Moins de la moitié des élèves sont d'avis que leur mère (47,6 %) et leur père (45,5 %) ont beaucoup d'influence sur leurs projets postsecondaires (tableau 4.4.6). Environ 20 % des élèves rapportent qu'ils ont peu d'influence et presque le tiers estiment qu'ils ont une influence modérée. C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve les proportions les plus élevées d'élèves affirmant que leur mère (22,5 %) et leur père (24,4 %) ont peu d'influence, comparativement à

moins de 20 % dans les autres régions, ainsi que les proportions les plus faibles d'élèves affirmant qu'ils ont beaucoup d'influence (environ 42 % pour la mère et pour le père), comparativement à un peu plus de 50 % chez les élèves des autres régions. Enfin, environ 20 % des oncles, tantes et grands-parents ont beaucoup d'influence sur les projets d'études postsecondaires des élèves.

**Tableau 4.4.6 Influence de la mère, du père et d'autres membres de la famille en ce qui concerne les études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Influence de la mère</b>					
Peu d'influence (%)	22,5	10,6	17,0	12,8	19,8
Une certaine influence (%)	34,9	36,2	29,0	32,6	32,6
Beaucoup d'influence (%)	42,7	53,1	53,9	54,6	47,6
<b>Score moyen</b>	<b>5,54</b>	<b>6,26</b>	<b>6,14</b>	<b>6,22</b>	<b>5,81</b>
<b>Influence du père</b>					
Peu d'influence (%)	24,4	14,8	19,9	16,4	22,2
Une certaine influence (%)	34,0	33,5	29,1	33,1	32,1
Beaucoup d'influence (%)	41,5	51,7	51,0	50,5	45,5
<b>Score moyen</b>	<b>5,48</b>	<b>6,15</b>	<b>5,93</b>	<b>6,07</b>	<b>5,69</b>
<b>Influence des oncles, tantes, grands-parents</b>					
Peu d'influence (%)	46,5	30,4	39,7	36,4	43,2
Une certaine influence (%)	35,4	38,7	36,8	34,8	35,9
Beaucoup d'influence (%)	18,2	30,9	23,5	28,7	20,8
<b>Score moyen</b>	<b>4,03</b>	<b>5,03</b>	<b>4,38</b>	<b>4,63</b>	<b>4,20</b>

#### 4.4.7 Fréquence de l'utilisation de ressources éducatives au foyer

Les données montrent que la consigne invitant les élèves à indiquer quelles ressources éducatives étaient présentes dans leur foyer n'aurait pas été claire ou comprise. En conséquence, cette question n'a pu être analysée. Par contre, nous avons pu analyser les réponses à la question qui demandait aux élèves d'indiquer la fréquence d'utilisation de 22 ressources éducatives différentes à la maison. Ils indiquaient sur une échelle en cinq points (1 = jamais, 2 = rarement, 3 = parfois, 4 = assez souvent, 5 = régulièrement) la fréquence à laquelle ils utilisaient chaque ressource.

L'analyse en composantes principales des réponses a révélé la présence de six facteurs expliquant 63,2 % de la variance totale : 1) encyclopédie et atlas ou globe terrestre (alpha = 0,88); 2) dictionnaires et calculatrice (alpha = 0,81); 3) ordinateur, logiciels éducatifs anglais, Internet (alpha = 0,82); 4) jeux informatiques éducatifs français, quotidien de langue française, revue de langue française et logiciel de langue française pour ordinateur (alpha = 0,78); 5) télescope, microscope, et 50 livres ou plus en français et 50 livres ou plus en anglais (alpha = 0,80); 6) quotidien de langue anglaise, jeux informatiques pour ordinateur en anglais et revue de langue anglaise (alpha = 0,69).

Les résultats sont présentés au tableau 4.4.7. Le sous-ensemble de ressources éducatives le plus utilisé est l'ordinateur équipé de logiciels de langue anglaise et donnant accès à Internet (score moyen de 4,37 sur une échelle en 5 points). Ce sous-ensemble est utilisé assez souvent ou régulièrement par 86,6 % à 89,1 % des élèves des différentes régions. Viennent ensuite le sous-ensemble de ressources comprenant les dictionnaires de langue française et de langue anglaise et la calculatrice (score moyen de 3,59; utilisé très souvent par 53,9 % à 59,9 % des élèves selon les régions) et celui comprenant les jeux informatiques, le journal et la revue, tous de langue française (score moyen de 3,24; utilisé très souvent par 39,5 % à 51,7 % des élèves). Suit de près le sous-ensemble de ressources comprenant le journal, les jeux informatiques et la revue, tous de langue anglaise (score moyen de 3,18; utilisé par 41,2 % à 48,6 % des élèves). Le sous-ensemble de ressources le moins utilisé comprend les encyclopédies, l'atlas ou le globe terrestre (score moyen de 2,79; utilisé très souvent par 25,1 % à 35,9 % des élèves). Les scores moyens des élèves du Nouveau-Brunswick reflètent leur utilisation moins fréquente d'encyclopédies (2,68), de dictionnaires (3,54) et de télescopes ou de microscopes (2,76) que les élèves des autres régions. Par contre, ils font une utilisation plus fréquente de ressources informatiques et de médias papier de langue française (score moyen = 3,37).

**Tableau 4.4.7 Utilisation de six sous-ensembles de ressources éducatives**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Encyclopédie et atlas ou globe terrestre</b>					
Peu souvent (%)	46,0	32,7	36,6	37,5	41,5
Parfois (%)	28,9	31,4	30,7	33,6	29,9
Très souvent (%)	25,1	35,9	32,7	28,9	28,6
<b>Score moyen</b>	<b>2,68</b>	<b>3,01</b>	<b>2,90</b>	<b>2,86</b>	<b>2,79</b>
<b>Dictionnaires français et anglais; calculatrice</b>					
Peu souvent (%)	14,9	9,8	12,7	14,1	13,9
Parfois (%)	31,2	31,0	27,5	26,9	29,6
Très souvent (%)	53,9	59,2	59,9	59,0	56,5
<b>Score moyen</b>	<b>3,54</b>	<b>3,67</b>	<b>3,67</b>	<b>3,63</b>	<b>3,59</b>
<b>Ordinateur, logiciels éducatifs anglais, Internet</b>					
Peu souvent (%)	5,0	5,7	4,1	3,2	4,6
Parfois (%)	8,4	5,1	9,2	9,0	8,7
Très souvent (%)	86,6	89,1	86,7	87,8	86,7
<b>Score moyen</b>	<b>4,37</b>	<b>4,35</b>	<b>4,36</b>	<b>4,42</b>	<b>4,37</b>
<b>Ressources informatiques et médias papier en français</b>					
Peu souvent (%)	21,4	34,8	27,3	25,6	24,0
Parfois (%)	26,9	20,5	32,9	34,9	29,4
Très souvent (%)	51,7	44,7	39,8	39,5	46,6
<b>Score moyen</b>	<b>3,37</b>	<b>3,07</b>	<b>3,08</b>	<b>3,13</b>	<b>3,24</b>
<b>Télescope, microscope et 50 livres ou plus en français et 50 livres ou plus en anglais</b>					
Peu souvent (%)	41,9	40,8	36,4	36,7	39,3
Parfois (%)	29,4	19,7	29,9	29,2	29,5
Très souvent (%)	28,7	39,5	33,7	34,1	31,3
<b>Score moyen</b>	<b>2,76</b>	<b>2,97</b>	<b>2,90</b>	<b>2,92</b>	<b>2,83</b>
<b>Ressources informatiques et médias papier en anglais</b>					
Peu souvent (%)	27,2	25,7	24,5	22,9	25,8
Parfois (%)	30,2	31,8	34,3	28,5	32,0
Très souvent (%)	42,6	42,6	41,2	48,6	42,3
<b>Score moyen</b>	<b>3,18</b>	<b>3,25</b>	<b>3,16</b>	<b>3,27</b>	<b>3,18</b>

#### 4A.5 Vécu scolaire

Une quatrième composante du questionnaire portait sur le vécu scolaire des élèves. On y trouvait des questions portant sur les sujets suivants : appui du personnel enseignant à l'autodétermination de l'élève, attentes et influences par rapport aux études postsecondaires.

#### **4.5.1 Comportements du personnel enseignant favorisant des sentiments**

##### **d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez l'élève**

Les élèves étaient invités à répondre à neuf énoncés portant sur leur perception de certains comportements de leurs enseignantes et de leurs enseignants au primaire et au secondaire. Ils donnaient leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement). Ces comportements favoriseraient la présence chez l'élève de sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation. L'analyse en composantes principales des réponses a permis de définir deux facteurs expliquant 71,1 % de la variance totale. Nous avons nommé ces facteurs *comportements du personnel enseignant du primaire favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez l'élève* et *comportements du personnel enseignant du secondaire favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez l'élève*. Une échelle comportant les neuf items a été constituée pour chaque groupe d'enseignants. Pour l'échelle portant sur les comportements du personnel enseignant du primaire comme pour celle sur les comportements du personnel enseignant du secondaire, le coefficient alpha est de 0,95.

Les résultats des analyses sont présentés au tableau 4.5.1. Selon les élèves, les comportements du personnel enseignant du primaire et du secondaire favorisent de façon presque égale leurs sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation (scores moyens de 6,52 pour le primaire et de 6,43 pour le secondaire). Dans toutes les régions sauf l'Ontario, les comportements du personnel enseignant du primaire encourageraient un peu plus l'autodétermination que ceux du personnel enseignant du secondaire.

**Tableau 4.5.1 Comportements du personnel enseignant du primaire et du secondaire favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'élève**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Au primaire</b>					
Faibles (%)	7,0	6,0	8,0	4,3	7,3
Modérés (%)	33,3	38,8	40,8	36,3	36,5
Forts (%)	59,7	55,2	51,2	59,4	56,3
<b>Score moyen</b>	<b>6,63</b>	<b>6,51</b>	<b>6,33</b>	<b>6,71</b>	<b>6,52</b>
<b>Au secondaire</b>					
Faibles (%)	6,6	9,4	6,2	6,9	6,5
Modérés (%)	40,1	37,8	40,4	34,7	40,0
Forts (%)	53,3	52,8	53,4	58,4	53,5
<b>Score moyen</b>	<b>6,45</b>	<b>6,31</b>	<b>6,41</b>	<b>6,47</b>	<b>6,43</b>

#### **4.5.2 Attentes du personnel scolaire et des amis par rapport aux études postsecondaires**

Nous avons mentionné à la section 4.4.5 que les élèves ont répondu à cinq questions sur les attentes de différentes personnes quant au niveau de scolarité qu'elles souhaitent les voir atteindre. Les élèves répondaient sur une échelle en sept points (1 = études secondaires non complétées; 4 = programme collégial de 2 ou 3 ans; 7 = programme de doctorat (Ph.D. ou M.D. en médecine ou autre diplôme avancé). L'analyse en composantes principales des réponses a donné un facteur expliquant à lui seul 67,7 % de la variance. Le coefficient alpha de l'échelle constituée à partir de ces questions est de 0,90. Nous présentons ici les résultats des analyses descriptives des attentes du personnel scolaire et des amis.

Au total, 62,2 % des élèves estiment que leurs enseignants et leurs conseillers en orientation s'attendent à ce qu'ils entreprennent des études universitaires (voir tableau 4.5.2). Environ le quart estiment qu'ils s'attendent plutôt à ce qu'ils entreprennent des études collégiales. Ils sont un peu plus de 10 % à croire qu'ils s'attendent à ce qu'ils s'arrêtent au secondaire. Les pourcentages sont similaires en ce qui concerne les attentes de leurs amis. En comparaison avec les autres régions, c'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve les pourcentages les moins élevés d'élèves estimant que leurs enseignants, conseillers en orientation et amis s'attendent à ce qu'ils

entreprennent des études universitaires. Par contre, c'est aussi dans cette province qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'élèves estimant que ces personnes s'attendent à ce qu'ils fassent des études collégiales.

**Tableau 4.5.2 Niveau de scolarité reflété dans les attentes du personnel scolaire et des amis**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Enseignantes et enseignants</b>					
Études secondaires (%)	15,3	6,5	10,6	11,6	13,3
Études collégiales (%)	26,2	21,4	23,3	12,8	24,6
Études universitaires (%)	58,4	72,1	66,1	75,5	62,2
<b>Score moyen</b>	<b>4,41</b>	<b>4,80</b>	<b>4,73</b>	<b>4,87</b>	<b>4,55</b>
<b>Conseillers en orientation</b>	.				
Études secondaires (%)	12,2	7,8	10,2	13,1	11,4
Études collégiales (%)	28,9	16,2	24,2	12,9	26,3
Études universitaires (%)	58,9	76,0	65,6	74,0	62,2
<b>Score moyen</b>	<b>4,46</b>	<b>4,85</b>	<b>4,70</b>	<b>4,81</b>	<b>4,57</b>
<b>Amis</b>					
Études secondaires (%)	13,8	11,0	12,5	14,5	13,3
Études collégiales (%)	32,7	21,4	27,0	16,4	29,8
Études universitaires (%)	53,4	67,5	60,5	69,0	56,8
<b>Score moyen</b>	<b>4,35</b>	<b>4,61</b>	<b>4,60</b>	<b>4,71</b>	<b>4,46</b>

### 4.5.3 Influence du personnel éducatif et des amis en ce qui concerne les études postsecondaires

À la section 4.4.6, nous avons indiqué que les élèves avaient été invités à indiquer à quel point différentes personnes les avaient influencés quant au niveau de scolarité qu'ils souhaitaient atteindre. Ils répondaient sur une échelle en neuf points (1 = aucune influence; 5 = une certaine influence; 9 = énormément d'influence). L'analyse en composantes principales des réponses a produit deux facteurs expliquant 65,4 % de la variance. Deux échelles ont été constituées à partir de ces facteurs : influence de la famille et des amis ( $\alpha = 0,85$ ), influence du personnel éducatif ( $\alpha = 0,83$ ). Nous présentons ici les résultats des analyses descriptives de l'influence du personnel éducatif et des amis sur les projets postsecondaires des élèves.

Une proportion importante d'élèves (47,5 %) estiment que le personnel éducatif a une certaine influence sur leurs projets postsecondaires (voir tableau 4.5.3). Ils sont aussi très nombreux (36,9 %) à dire que ces personnes n'ont que peu d'influence. Enfin, seulement 15,6 % estiment que le personnel éducatif a beaucoup d'influence. C'est au Nouveau-Brunswick que la proportion d'élèves estimant que ces personnes ont beaucoup d'influence est la plus faible (12,8 %) et que la proportion d'élèves estimant qu'elles ont peu d'influence est la plus forte (40,8 %).

Par contre, une faible proportion des élèves (un peu moins d'un sur cinq) estiment que leurs amis ont beaucoup d'influence sur leurs projets postsecondaires (voir le tableau 4.5.3). De très fortes proportions d'élèves estiment que leurs amis ont peu (42,1 %) ou une certaine influence (38,8 %). C'est au Nouveau-Brunswick que la proportion d'élèves estimant que les amis ont beaucoup d'influence est la plus faible (16,3 %) et que la proportion d'élèves estimant qu'ils ont peu d'influence est la plus forte (44,7 %).

**Tableau 4.5.3 Degré d'influence du personnel éducatif et des amis**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Personnel éducatif</b>					
Peu d'influence (%)	40,8	23,2	32,2	32,5	36,9
Une certaine influence (%)	46,4	54,2	48,4	52,0	47,5
Beaucoup d'influence (%)	12,8	22,6	19,4	15,5	15,6
<b>Score moyen</b>	<b>3,98</b>	<b>4,77</b>	<b>4,47</b>	<b>4,29</b>	<b>4,19</b>
<b>Amis</b>					
Peu d'influence (%)	44,7	28,1	39,5	35,9	42,1
Une certaine influence (%)	39,0	43,8	38,0	41,2	38,8
Beaucoup d'influence (%)	16,3	28,1	22,4	22,9	19,1
<b>Score moyen</b>	<b>4,04</b>	<b>5,04</b>	<b>4,39</b>	<b>4,50</b>	<b>4,21</b>

## **4A.6 Caractéristiques psychologiques de l'élève en lien avec son vécu scolaire**

### **4.6.1 Sentiments d'autonomie et de compétence en lien avec l'apprentissage**

Les élèves ont répondu à 10 énoncés les invitant à se positionner par rapport à des sentiments d'autonomie et de compétence pouvant être vécus dans des situations d'apprentissage. Ils ont donné leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = entièrement en désaccord; 5 = ni en accord ni en désaccord; 9 = entièrement en accord). L'analyse en composantes principales des réponses a produit trois facteurs expliquant 73 % de la variance totale. Trois échelles ont été constituées à partir des facteurs : sentiments de compétence (alpha = 0,85), sentiments d'autonomie (alpha = 0,81), sentiments d'être contrôlés ou incompetents dans l'apprentissage (alpha = 0,81).

Les résultats sont présentés au tableau 4.6.1. Pour l'ensemble de l'échantillon, les scores moyens pour les sentiments de compétence (score moyen = 6,25) et d'autonomie (6,24) sont modérément élevés. On constate aussi qu'un pourcentage très similaire d'élèves se disent modérément en accord et fortement en accord (environ 46 % à près de 48 %) avec la notion qu'ils vivent des sentiments de compétence et d'autonomie. Les différences entre les régions sont minimales dans l'ensemble.

Un faible pourcentage d'élèves (4,7 %) disent qu'ils éprouvent de forts sentiments d'être contrôlés ou incompetents dans l'apprentissage. Néanmoins, un peu plus du tiers (34,3 %) sont modérément en accord avec l'impression d'avoir de tels sentiments. C'est dans la région Atlantique (8,8 %) et dans l'Ouest/Nord (9,2 %) qu'on retrouve les pourcentages les plus élevés d'élèves fortement en accord avec cette impression.

**Tableau 4.6.1 Sentiments de compétence, d'autonomie et d'être contrôlés ou incompetents relatifs à l'apprentissage**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Sentiments de compétence</b>					
Faibles (%)	5,6	4,4	5,0	3,2	5,2
Modérés (%)	47,8	52,2	47,6	49,4	47,8
Forts (%)	46,7	43,4	47,5	47,4	47,0
<b>Score moyen</b>	<b>6,21</b>	<b>6,25</b>	<b>6,29</b>	<b>6,32</b>	<b>6,25</b>
<b>Sentiments d'autonomie</b>					
Faibles (%)	7,2	6,6	7,0	4,7	7,1
Modérés (%)	45,3	48,9	47,9	49,6	46,5
Forts (%)	47,5	44,5	45,0	45,7	46,4
<b>Score moyen</b>	<b>6,30</b>	<b>6,19</b>	<b>6,17</b>	<b>6,32</b>	<b>6,24</b>
<b>Sentiments d'être contrôlés ou incompetents</b>					
Faibles (%)	65,7	48,9	55,6	52,5	61,0
Modérés (%)	30,9	42,3	38,3	38,2	34,3
Forts (%)	3,4	8,8	6,1	9,2	4,7
<b>Score moyen</b>	<b>3,08</b>	<b>3,84</b>	<b>3,48</b>	<b>3,63</b>	<b>3,27</b>

#### **4.6.2 Sentiments d'affiliation avec ses enseignants et enseignantes et avec les élèves de son école**

Les élèves ont répondu à 10 énoncés les invitant à indiquer à quel point ils avaient développé des sentiments d'affiliation avec leurs enseignantes et enseignants ainsi qu'avec les élèves de leur école. Ils donnaient leurs réponses sur une échelle de correspondance en neuf points (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement). L'analyse en composantes principales a produit deux facteurs expliquant 77 % de la variance totale. Deux échelles ont été constituées à partir des facteurs : sentiments d'affiliation avec les enseignants (alpha = 0,92), sentiments d'affiliation avec les élèves (alpha = 0,93).

Dans l'ensemble de l'échantillon, les sentiments d'affiliation avec les enseignantes et enseignants (voir le tableau 4.6.2) sont plutôt modérés (score moyen = 5,85; 49,7 %). Pour 39,6 % des élèves, les sentiments d'affiliation avec leurs enseignantes et enseignants sont forts. C'est dans la région Atlantique que cette proportion est la plus faible (31,1 %). Au total, 10,6 %

des élèves estiment qu'ils entretiennent des sentiments d'affiliation faibles à l'endroit de leurs enseignantes et enseignants.

**Tableau 4.6.2 Sentiments d'affiliation avec ses enseignantes et enseignants et avec les élèves de son école**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Affiliation avec enseignants</b>					
Faibles (%)	11,8	12,6	9,4	5,7	10,6
Modérés (%)	47,6	56,3	52,3	52,5	49,7
Forts (%)	40,6	31,1	38,3	41,9	39,6
<b>Score moyen</b>	<b>5,82</b>	<b>5,72</b>	<b>5,87</b>	<b>6,03</b>	<b>5,85</b>
<b>Affiliation avec élèves</b>					
Faibles (%)	7,0	10,9	7,2	7,2	7,2
Modérés (%)	35,6	39,9	40,3	40,3	37,7
Forts (%)	57,4	49,2	52,5	52,5	55,2
<b>Score moyen</b>	<b>6,50</b>	<b>6,14</b>	<b>6,36</b>	<b>6,33</b>	<b>6,43</b>

Le tableau 4.6.2 montre aussi que 55,2 % des élèves estiment entretenir des sentiments d'affiliation forts avec les élèves de leur école. Seulement 7,2 % disent avoir des sentiments d'affiliation faibles avec les autres élèves. C'est en Atlantique que les élèves manifestent le plus faible sentiment d'affiliation, autant par rapport aux enseignants (score moyen = 5,72) que par rapport aux autres élèves (score moyen = 6,14).

#### **4.6.3 Sentiments par rapport au rendement dans les matières scolaires**

Les élèves se sont prononcés sur 30 énoncés portant sur leurs matières scolaires. Ils donnaient leurs réponses sur une échelle de correspondance en neuf points (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement). L'analyse en composantes principales de leurs réponses a permis de définir six facteurs relatifs au rendement dans les différentes matières scolaires, un facteur portant sur l'importance qu'ils accordent à la réussite dans les matières scolaires et un facteur reflétant des sentiments de découragement dans leurs matières (les items reflétaient le sentiment de découragement; nous avons renversé les scores aux

fins des analyses). Ces huit facteurs expliquent 75,5 % de la variance totale. Les coefficients alpha des six échelles sur la satisfaction et le rendement dans les différentes matières scolaires varient entre 0,8 et 0,92. Le coefficient alpha de l'échelle sur l'importance accordée à la réussite dans les matières scolaires est de 0,85, tandis que celui de l'échelle sur les sentiments de découragement est de 0,77. Les résultats des analyses portant sur ces échelles sont présentés aux tableaux 4.6.3a, 4.6.3b et 4.6.3c.

Les cours pour lesquels les pourcentages les plus importants d'élèves expriment une forte satisfaction par rapport à leur rendement sont les sciences humaines (54,3 %), l'anglais (61,1 %) et les « autres matières » (67,7 %) (voir tableau 4.6.3a). Les élèves de l'Ouest/Nord (49 %) et de l'Atlantique (47,3 %) sont les plus nombreux à exprimer une forte satisfaction de leur rendement en français. Ces mêmes élèves sont aussi les plus nombreux à exprimer une forte satisfaction de leur rendement en mathématiques (46,9 % dans l'Ouest/Nord et 43,6 % en Atlantique). Les élèves de l'Atlantique sont par contre les plus nombreux à exprimer une forte satisfaction de leur rendement en sciences (51,6 %), en sciences humaines (62,2 %) et en anglais (72 %).

C'est en rapport avec le cours de français que se trouve le pourcentage le moins élevé d'élèves (38 %) exprimant des sentiments élevés de satisfaction concernant leur rendement et leur capacité d'apprentissage (voir le tableau 4.6.3a). Suivent, dans l'ordre, les cours de mathématiques (39 %) et de sciences (42,5 %). C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve le pourcentage le plus faible d'élèves exprimant de forts sentiments de satisfaction de leur rendement en français (34,2 %). Les pourcentages les plus faibles d'élèves exprimant une forte satisfaction de leur rendement en mathématiques se trouvent au Nouveau-Brunswick (37,8 %) et en Ontario (39,8 %). En sciences, ce sont les élèves de l'Ontario qui sont les moins nombreux (39,7 %) à exprimer une forte satisfaction.

**Tableau 4.6.3a Sentiments de satisfaction par rapport au rendement et à l'apprentissage dans les matières scolaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Cours de français</b>					
Faibles (%)	13,9	8,8	9,1	6,5	11,7
Modérés (%)	51,9	44,0	48,7	44,4	50,3
Forts (%)	34,2	47,3	42,2	49,0	38,0
<b>Score moyen</b>	<b>5,64</b>	<b>6,10</b>	<b>5,97</b>	<b>6,34</b>	<b>5,80</b>
<b>Cours de mathématiques</b>					
Faibles (%)	16,2	13,8	20,7	11,9	17,8
Modérés (%)	46,0	42,5	39,5	41,2	43,2
Forts (%)	37,8	43,6	39,8	46,9	39,0
<b>Score moyen</b>	<b>5,72</b>	<b>5,96</b>	<b>5,58</b>	<b>6,07</b>	<b>5,68</b>
<b>Cours de sciences</b>					
Faibles (%)	10,9	7,1	13,8	10,8	12,0
Modérés (%)	45,0	41,2	46,5	44,6	45,6
Forts (%)	44,0	51,6	39,7	44,6	42,5
<b>Score moyen</b>	<b>6,02</b>	<b>6,30</b>	<b>5,76</b>	<b>6,02</b>	<b>5,92</b>
<b>Cours de sciences humaines</b>					
Faibles (%)	7,0	5,6	9,5	6,1	8,0
Modérés (%)	38,0	32,2	37,1	43,4	37,8
Forts (%)	54,9	62,2	53,4	50,5	54,3
<b>Score moyen</b>	<b>6,48</b>	<b>6,65</b>	<b>6,33</b>	<b>6,33</b>	<b>6,42</b>
<b>Cours d'anglais</b>					
Faibles (%)	4,1	2,2	5,3	3,6	4,5
Modérés (%)	33,3	25,8	35,9	38,3	34,4
Forts (%)	62,6	72,0	58,8	58,0	61,1
<b>Score moyen</b>	<b>6,82</b>	<b>7,10</b>	<b>6,68</b>	<b>6,66</b>	<b>6,76</b>
<b>Autres matières scolaires</b>					
Faibles (%)	1,7	3,3	3,5	3,1	2,4
Modérés (%)	27,9	26,2	32,3	34,7	29,9
Forts (%)	70,4	70,5	64,2	62,2	67,7
<b>Score moyen</b>	<b>7,16</b>	<b>7,08</b>	<b>6,86</b>	<b>6,83</b>	<b>7,03</b>

Au tableau 4.6.3b, on peut voir qu'un peu plus des deux tiers des élèves (67,9 %) accordent une forte importance à la réussite dans les différentes matières scolaires. C'est au Nouveau-Brunswick et dans l'Ouest/Nord que les pourcentages d'élèves accordant une forte importance à la réussite scolaire sont les plus élevés (respectivement 73,3 % et 70,7 %) et en Ontario que le pourcentage est le moins élevé (60,1 %).

**Tableau 4.6.3b Importance accordée par les élèves à la réussite scolaire**

Importance accordée à la réussite scolaire	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Faible (%)	2,3	1,7	2,3	,8	2,2
Modérée (%)	24,5	31,5	37,7	28,5	29,9
Forte (%)	73,3	66,9	60,1	70,7	67,9
<b>Score moyen</b>	<b>7,18</b>	<b>6,95</b>	<b>6,76</b>	<b>7,17</b>	<b>7,01</b>

Nous présentons au tableau 4.6.3c les résultats concernant les sentiments de découragement dans les cours. Pour l'ensemble de l'échantillon, le score moyen est de 3,40, ce qui indique un sentiment de découragement plutôt faible. C'est en Atlantique que ces sentiments sont les plus forts (score moyen = 3,89) et au Nouveau-Brunswick qu'ils sont les plus faibles (score moyen = 3,14). Près de 40 % des élèves (39,8 %) estiment être modérément découragés dans leurs cours. Seulement 3,6 % disent que leur sentiment de découragement est fort. C'est en Atlantique qu'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves (12,1 %) qui se disent fortement découragés et c'est au Nouveau-Brunswick que se trouve le pourcentage le plus important d'élèves (63,3 %) qui estiment avoir un faible sentiment de découragement.

**Tableau 4.6.3c Sentiments de découragement dans les cours**

Être découragé dans ses cours	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Faibles (%)	63,3	50,5	47,5	52,9	56,5
Modérés (%)	34,8	37,4	47,0	40,8	39,8
Forts (%)	2,0	12,1	5,4	6,3	3,6
<b>Score moyen</b>	<b>3,14</b>	<b>3,89</b>	<b>3,74</b>	<b>3,56</b>	<b>3,40</b>

#### 4.6.4 Sentiments d'inclusion à l'école

Les élèves se sont prononcés sur quatre énoncés destinés à mesurer leurs sentiments d'inclusion à l'école. Ils ont donné leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = entièrement en désaccord; 5 = ni en accord ni en désaccord; 9 = entièrement en accord). L'analyse en composante principale des réponses a permis de définir un facteur expliquant 61,1 % de la

variance. Les résultats de l'analyse sont présentés au tableau 4.6.4. Le score moyen de 6,97 sur l'échelle en neuf points ( $\alpha = 0,79$ ) montre que les sentiments d'inclusion sont modérément forts. C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves (71,5 %) affirmant avoir de forts sentiments d'inclusion, comparativement à des pourcentages se situant entre 59,4 % et 62,8 % dans les autres régions.

**Tableau 4.6.4 Sentiments d'inclusion à l'école**

Inclusion à l'école	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Faibles (%)	1,9	2,2	3,0	6,4	2,5
Modérés (%)	26,6	37,0	34,2	34,2	30,0
Forts (%)	71,5	60,9	62,8	59,4	67,5
<b>Score moyen</b>	<b>7,11</b>	<b>6,85</b>	<b>6,81</b>	<b>6,63</b>	<b>6,97</b>

#### 4.6.5 Estime de soi

Les élèves étaient invités à se prononcer sur 10 énoncés visant à mesurer l'estime de soi. Ils ont donné leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = entièrement en désaccord; 5 = ni en accord ni en désaccord; 9 = entièrement en accord). L'analyse en composantes principales des réponses a produit deux facteurs expliquant 62,7 % de la variance totale. Deux échelles ont été constituées : estime de soi positive et estime de soi négative. Le coefficient alpha de l'échelle de l'estime de soi positive est de 0,87; celui de l'échelle de l'estime de soi négative, de 0,82. Les résultats des analyses sont présentés au tableau 4.6.5. Globalement, 64,6 % des élèves disent avoir une estime de soi forte, et le score moyen de l'ensemble des élèves est de 6,92. Selon la région, de 59,2 % à 67,7 % des élèves estiment avoir une forte estime de soi. Pour l'ensemble de l'échantillon, environ le tiers des élèves rapportent que leur estime de soi est modérément positive. Dans chacune des régions, le pourcentage d'élèves qui disent avoir une faible estime de soi est très faible (1,1 % à 3,4%)

En ce qui concerne les sentiments d'échec ou d'inutilité (voir au bas du tableau 4.6.5), les résultats des analyses donnent un portrait assez différent de celui que nous venons de tracer, sauf au Nouveau-Brunswick, où les résultats se ressemblent. Dans cette province, 59,1% des élèves estiment avoir de faibles sentiments d'échec ou d'inutilité, tandis que dans les autres régions, ces pourcentages se situent entre 35,3 % et 48,9 %. Des pourcentages non négligeables d'élèves estiment que ces sentiments sont modérés (entre 36,2 % et 48,4 %) ou forts (entre 4,7 % et 16,3 %).

**Tableau 4.6.5 Estime de soi**

	<b>N.-B.</b>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest/Nord</b>	<b>Total</b>
<b>Estime de soi</b>					
Faible (%)	2,0	1,1	2,6	3,4	2,3
Modérée (%)	30,4	39,7	36,5	35,0	33,1
Forte (%)	67,7	59,2	60,9	61,6	64,6
<b>Score moyen</b>	<b>7,04</b>	<b>6,86</b>	<b>6,78</b>	<b>6,77</b>	<b>6,92</b>
<b>Sentiment d'être un échec ou inutile</b>					
Faible (%)	59,1	35,3	48,9	46,9	54,3
Modéré (%)	36,2	48,4	43,4	43,1	39,5
Fort (%)	4,7	16,3	7,7	10,1	6,3
<b>Score moyen</b>	<b>3,25</b>	<b>4,30</b>	<b>3,71</b>	<b>3,84</b>	<b>3,47</b>

#### **4A.7 Dispositions envers les études postsecondaires**

##### **4.7.1 Motivations pour faire des études postsecondaires**

Les élèves étaient invités à répondre à 26 questions portant sur les raisons pour lesquelles ils feraient des études postsecondaires. Ils ont donné leurs réponses sur une échelle de correspondance en neuf points (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement). Ces réponses permettaient de déterminer à quel point l'absence de motivation, l'un ou l'autre de quatre types de motivation extrinsèque, ou encore la motivation intrinsèque jouent un rôle dans les attitudes des élèves relatives aux études postsecondaires. Les coefficients alpha des six échelles, constituées en fonction du continuum de régulation

motivationnelle (voir la figure 2.1) décrit au chapitre 2, sont : motivation intrinsèque = 0,90; motivation intégrée = 0,85; motivation identifiée = 0,84; motivation introjectée = 0,81; motivation externe = 0,76 et amotivation = 0,85.

Les résultats des analyses apparaissent au tableau 4.7.1. L'examen des moyennes permet de constater que très peu d'élèves se disent amotivés par rapport aux études postsecondaires (score moyen = 2 sur l'échelle de 9 points pour l'ensemble de l'échantillon). Ce constat se trouve appuyé par le très fort pourcentage d'élèves (83,5%) qui affirment que l'absence de motivation pour les études postsecondaires correspond faiblement à leurs attitudes.

**Tableau 4.7.1 Types de motivations pour les études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Amotivation</b>					
Faible (%)	87,9	68,5	78,7	77,9	83,5
Modérée (%)	10,8	26,1	17,9	18,4	14,2
Forte (%)	1,3	5,4	3,4	3,7	2,3
<b>Score moyen</b>	<b>1,78</b>	<b>2,77</b>	<b>2,25</b>	<b>2,22</b>	<b>2,00</b>
<b>Motivation extrinsèque : régulation externe</b>					
Faible (%)	2,2	,5	2,5	2,2	2,3
Modérée (%)	19,2	33,7	27,4	26,7	23,0
Forte (%)	78,6	65,8	70,1	71,1	74,7
<b>Score moyen</b>	<b>7,28</b>	<b>6,86</b>	<b>7,01</b>	<b>7,03</b>	<b>7,16</b>
<b>Motivation extrinsèque : régulation introjectée</b>					
Faible (%)	63,0	40,8	47,2	44,2	55,6
Modérée (%)	33,3	50,5	45,6	45,8	39,0
Forte (%)	3,7	8,7	7,2	10,0	5,4
<b>Score moyen</b>	<b>3,09</b>	<b>4,07</b>	<b>3,75</b>	<b>3,80</b>	<b>3,40</b>
<b>Motivation extrinsèque : régulation identifiée</b>					
Faible (%)	2,7	2,7	2,6	1,7	2,6
Modérée (%)	18,1	33,3	25,8	25,6	21,7
Forte (%)	79,2	63,9	71,6	72,7	75,7
<b>Score moyen</b>	<b>7,41</b>	<b>6,93</b>	<b>7,09</b>	<b>7,09</b>	<b>7,26</b>
<b>Motivation extrinsèque : régulation intégrée</b>					
Faible (%)	14,2	10,9	10,7	6,1	12,4
Modérée (%)	49,8	51,1	51,2	50,8	50,4
Forte (%)	36,0	38,0	38,1	43,0	37,2
<b>Score moyen</b>	<b>5,55</b>	<b>5,89</b>	<b>5,73</b>	<b>5,92</b>	<b>5,64</b>
<b>Motivation intrinsèque</b>					
Faible (%)	10,3	4,9	6,6	5,9	8,6
Modérée (%)	48,7	55,4	52,9	46,8	50,4
Forte (%)	41,0	39,7	40,5	47,2	41,0
<b>Score moyen</b>	<b>5,87</b>	<b>6,01</b>	<b>5,98</b>	<b>6,14</b>	<b>5,92</b>

La motivation extrinsèque par régulation externe obtient une moyenne élevée (7,16).

Presque les trois quarts des élèves (74,7 %) estiment que des raisons instrumentales ou utilitaires liées à un meilleur emploi, à une plus grande aisance sur le plan économique et à un statut social plus élevé correspondent fortement aux attitudes qu'ils entretiennent par rapport aux études postsecondaires.

Les raisons qui se rattachent à la motivation extrinsèque par régulation introjectée reflètent le désir des élèves de ne pas décevoir les attentes de personnes significatives pour eux, comme

leurs parents ou leurs enseignants. Seulement 5,4 % des élèves estiment que ces raisons correspondent fortement à celles pour lesquelles ils feraient des études postsecondaires. Les élèves obtiennent pour cette orientation motivationnelle une moyenne générale de 3,4 sur l'échelle en 9 points.

La motivation extrinsèque par régulation identifiée fait référence à des raisons qui privilégient la poursuite de buts personnels. Un peu plus des trois quarts des élèves (75,7 %) estiment que c'est pour des raisons comme réaliser leurs projets de vie et augmenter leurs compétences dans des domaines qui leurs sont chers qu'ils entreprendraient des études postsecondaires. Nous notons que ce type de motivation fait l'objet de la moyenne la plus élevée pour l'ensemble de l'échantillon (7,26 sur l'échelle en 9 points).

La motivation extrinsèque par régulation intégrée signifie que l'élève aurait intégré à son moi la valeur que représente le fait de faire des études postsecondaires. Il entreprendrait donc de telles études parce que ce comportement correspond à qui il est et à comment il se définit. 37,2 % des élèves considèrent que les raisons associées à ce type de motivation correspondent fortement à qui ils sont. La moyenne pour l'ensemble de l'échantillon est de 5,64.

L'élève dont la motivation est intrinsèque relativement aux études postsecondaires entreprendrait de telles études pour l'accomplissement, pour le plaisir ou pour la stimulation. Quarante et un pour cent des élèves de l'échantillon global estiment que les raisons associées à ce type de motivation correspondent fortement aux leurs. La moyenne de l'échantillon est de 5,92.

Il existe des différences selon la région et selon le type de motivation. Notamment, l'amotivation par rapport aux études postsecondaires semble être plus prévalente chez les élèves de l'Atlantique (5,4 %) et moins prévalente chez les élèves du Nouveau-Brunswick (1,3 %). Les régulations externe (78,6 %) et identifiée (79,2 %) correspondent plus fortement, et la régulation

introjectée (3,7 %) correspond moins fortement, aux raisons de faire des études postsecondaires chez les élèves du Nouveau-Brunswick que chez ceux des autres régions.

#### 4.7.2 Confiance de pouvoir compléter les études postsecondaires

Les élèves étaient invités à indiquer à quel point ils étaient confiants de pouvoir compléter des études postsecondaires. Ils donnaient leur réponse sur une échelle en neuf points [1 = pas du tout confiant(e); 5 = modérément confiant(e); 9 = extrêmement confiant(e)]. Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon (7,40) reflète une confiance élevée dans la capacité de compléter des études postsecondaires (voir le tableau 4.7.2). Près de 80 % des élèves se disent très confiants de pouvoir compléter des études de ce niveau. Un peu moins de 20 % des élèves se disent modérément confiants et environ 3 % se disent peu confiants. Les pourcentages les plus élevés d'élèves qui se disent très confiants se trouvent au Nouveau-Brunswick (79 %) et en Ontario (78,3 %). Moins d'élèves de l'Ouest/Nord que dans les autres régions se disent très confiants de pouvoir compléter des études postsecondaires (68,5 %).

**Tableau 4.7.2 Confiance de pouvoir compléter des études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Peu confiant(e) (%)	2,5	4,4	3,1	5,6	2,9
Modérément confiant(e) (%)	18,4	21,1	18,7	25,9	18,8
Très confiant(e) (%)	79,0	74,4	78,3	68,5	78,3
<b>Score moyen</b>	<b>7,44</b>	<b>7,19</b>	<b>7,38</b>	<b>7,01</b>	<b>7,40</b>

#### 4.7.3 Endroit où se trouve le programme préféré pour les études postsecondaires

Les élèves étaient invités à indiquer où se trouve le programme postsecondaire qu'ils préfèrent. On peut voir les choix de réponse dans la colonne de gauche du tableau 4.7.3. Dans l'ensemble, 62,6 % des élèves estiment que le programme qui les intéresse le plus se trouve dans leur province. Presque 21 % des élèves disent que ce programme se trouve au Canada mais dans

une autre province. Moins de 4 % répondent que ce programme est à l'extérieur du Canada. C'est en Ontario (69,6 %) et au Nouveau-Brunswick (58,7 %) qu'il y a le plus d'élèves affirmant que le programme qui les intéresse le plus se trouve dans leur province, et c'est dans l'Ouest/Nord (49,5 %) et en Atlantique (46,7 %) que se trouvent les pourcentages les moins élevés d'élèves qui considèrent que le programme qui les intéresse le plus se trouve dans leur province. Dans l'ensemble, 11,2 % des élèves sont incertains ou ambivalents en ce qui concerne l'emplacement du programme qui pourrait les intéresser le plus.

**Tableau 4.7.3 Endroit où se trouve le programme qui intéresse le plus l'élève**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Dans ma province (%)	58,7	46,7	69,6	49,5	62,6
Hors de ma province mais au Canada (%)	26,1	34,6	12,5	22,7	20,7
À l'extérieur du Canada (%)	2,5	2,2	4,9	6,4	3,6
Incertain (%)	10,9	15,4	10,9	18,1	11,2
Aucune intention de faire des études postsecondaires (%)	1,7	1,1	2,2	3,4	1,9

#### 4.7.4 Obstacles aux études postsecondaires

Les élèves étaient invités à indiquer à quel point chacun de 14 éléments constitue pour eux un obstacle à entreprendre des études postsecondaires. Ils donnaient leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = aucun obstacle; 5 = obstacle moyen; 9 = obstacle majeur). L'analyse en composantes principales des réponses a regroupé ces éléments en trois facteurs qui expliquent 60,9 % de la variance totale. Trois échelles ont été constituées en fonction de ces facteurs : 1) le manque d'encouragement de la part de membres de la famille et des amis, accompagné d'obligations familiales ( $\alpha = 0,85$ ); 2) les coûts élevés et la peur de l'endettement ( $\alpha = 0,81$ ); 3) ne pas savoir ce qu'il veut vraiment faire, accompagné d'un manque de connaissances des emplois et des carrières et d'un manque d'intérêt pour en faire ( $\alpha = 0,75$ ).

Les résultats des analyses (voir le tableau 4.7.4) pour le premier facteur montrent que le manque d'encouragement de la part de membres de la famille et des amis, accompagné d'obligations familiales n'est qu'un obstacle mineur pour 80,6 % des élèves et qu'il n'est considéré comme obstacle majeur que par 3 % des élèves. Il importe toutefois de signaler qu'il s'agit d'un obstacle moyen pour un pourcentage non négligeable d'élèves (16,4 %). Plus de deux fois plus d'élèves en Atlantique (7,1%) que dans les autres régions estiment que le manque d'encouragement constitue pour eux un obstacle majeur.

Les coûts élevés et la peur de l'endettement constituent un obstacle qui est considéré comme majeur par 18,2 % des élèves et comme moyen par 38,8 %. Seulement 43,1 % des élèves considèrent ce facteur comme un obstacle mineur.

Enfin, le fait de ne pas savoir ce qu'il veut vraiment faire, accompagné d'un manque de connaissances des emplois et des carrières et d'un manque d'intérêt pour entreprendre des études postsecondaires constitue un obstacle majeur pour 9 % des élèves. Il importe toutefois de souligner que pas moins de 34,5 % des élèves considèrent ce facteur comme un obstacle moyen.

**Tableau 4.7.4 Obstacles aux études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Manque d'encouragement</b>					
Obstacle mineur (%)	83,5	69,4	76,8	82,5	80,6
Obstacle moyen (%)	14,1	23,5	19,4	14,7	16,4
Obstacle majeur (%)	2,4	7,1	3,7	2,8	3,0
<b>Score moyen</b>	<b>2,04</b>	<b>2,78</b>	<b>2,38</b>	<b>2,15</b>	<b>2,19</b>
<b>Manque d'argent et peur de l'endettement</b>					
Obstacle mineur (%)	43,5	37,7	42,9	39,4	43,1
Obstacle moyen (%)	38,0	42,1	39,5	40,7	38,8
Obstacle majeur (%)	18,5	20,2	17,5	19,9	18,2
<b>Score moyen</b>	<b>4,10</b>	<b>4,48</b>	<b>4,20</b>	<b>4,29</b>	<b>4,15</b>
<b>Indécision vocationnelle</b>					
Obstacle mineur (%)	57,0	54,1	56,5	49,6	56,5
Obstacle moyen (%)	33,6	34,4	34,9	42,6	34,5
Obstacle majeur (%)	9,4	11,5	8,6	7,8	9,0
<b>Score moyen</b>	<b>3,35</b>	<b>3,67</b>	<b>3,42</b>	<b>3,55</b>	<b>3,39</b>

## 4A.8 Langue des études secondaires et postsecondaires

### 4.8.1 Proportion souhaitée des études secondaires en français et motivations

Les élèves étaient invités à indiquer quelle proportion des cours de leur programme d'études secondaires aurait été en français s'ils avaient eu le choix. L'échelle comportait sept choix de réponses (1 = 100 % des cours en anglais; 2 = tous les cours en anglais sauf les cours obligatoires de langue française; 3 = environ les deux tiers des cours en anglais; 4 = environ 50 % des cours en français et 50 % en anglais; 5 = environ les deux tiers des cours en français; 6 = tous les cours en français sauf les cours obligatoires de langue anglaise; 7 = 100 % des cours en français. Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon est de 5,05 (voir le tableau 4.8.1a). Dans l'échantillon au complet, tout près des deux tiers des élèves (65,4 %) auraient opté pour un programme avec les deux tiers ou plus des cours en français. C'est en Atlantique qu'on retrouve le pourcentage le moins élevé d'élèves qui auraient opté pour une aussi forte proportion de cours en français (51,5 %); les élèves de cette région sont environ deux fois plus nombreux (26,1 %) que ceux des autres régions (11,5 % à 14,3 %) à indiquer qu'ils auraient choisi un programme d'études avec les deux tiers ou plus des cours en anglais.

**Tableau 4.8.1a Langue des études secondaires si l'élève avait eu le choix**

Langue des études secondaires	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Les 2/3 ou plus en anglais (%)	11,5	26,1	14,3	13,0	12,9
Moitié/moitié (%)	21,1	22,8	22,5	21,2	21,7
Les 2/3 et plus en français (%)	67,4	51,1	63,2	65,8	65,4
<b>Score moyen</b>	<b>5,13</b>	<b>4,41</b>	<b>4,96</b>	<b>5,06</b>	<b>5,05</b>

Les élèves se sont prononcés sur 11 raisons ou motivations pour avoir terminé leurs études secondaires en français. Ils ont donné leurs réponses sur une échelle de correspondance en neuf points (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement). L'analyse en composantes principales des réponses a permis de définir deux facteurs expliquant

55,6 % de la variance. Le premier facteur (alpha de l'échelle = 0,81) regroupe des raisons reflétant une régulation intégrée, une régulation identifiée et une motivation intrinsèque. Sur notre continuum d'autodétermination (voir la figure 2.1), ces trois formes de motivations reflètent une plus grande autodétermination; pour les fins de l'analyse ici, nous parlons de motivation interne. Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon (6,44) ainsi que les scores moyens des régions (6,31 à 6,83) indiquent que ces types de motivations sont modérément fortes en ce qui concerne le fait de terminer les études secondaires en français (voir le tableau 4.8.1b).

Le deuxième facteur (alpha de l'échelle = 0,79) reflète la régulation introjectée, la régulation externe (deux formes de motivation extrinsèque) et l'amotivation, que nous regroupons ici sous le chapeau motivation externe et amotivation. Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon (2,98) et les scores moyens des régions (2,77 à 3,59) indiquent que ces types de motivations sont généralement faibles. Au total, 4,6 % des élèves estiment que ces types de motivations correspondent fortement aux leurs (voir le tableau 4.8.1b). Il y a peu de variabilité d'une région à l'autre. Près des deux tiers des élèves (65 %) estiment que ces types de motivations correspondent relativement peu aux leurs.

**Tableau 4.8.1b Raisons pour avoir terminé ses études secondaires en français**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Motivation interne</b>					
Correspond faiblement (%)	6,1	8,2	5,0	4,0	5,6
Correspond modérément (%)	40,7	35,9	36,3	28,2	38,4
Correspond fortement (%)	53,2	56,0	58,7	67,9	55,9
<b>Score moyen</b>	<b>6,31</b>	<b>6,36</b>	<b>6,59</b>	<b>6,83</b>	<b>6,44</b>
<b>Motivation externe et amotivation</b>					
Correspond faiblement (%)	69,6	53,8	60,0	54,4	65,0
Correspond modérément (%)	27,4	37,5	33,3	40,0	30,4
Correspond fortement (%)	3,0	8,7	6,7	5,7	4,6
<b>Score moyen</b>	<b>2,77</b>	<b>3,59</b>	<b>3,22</b>	<b>3,33</b>	<b>2,98</b>

#### 4.8.2 Proportion souhaitée des études postsecondaires en français

Les élèves étaient invités à indiquer quelle proportion des cours de leur programme d'études postsecondaires serait en français s'ils avaient le choix. L'échelle comportait sept choix de réponses (1 = 100 % des cours en anglais; 2 = tous les cours en anglais sauf les cours obligatoires de langue française; 3 = environ les deux tiers des cours en anglais; 4 = environ 50 % des cours en français et 50 % en anglais; 5 = environ les deux tiers des cours en français; 6 = tous les cours en français sauf les cours obligatoires de langue anglaise; 7 = 100 % des cours en français. Les scores moyens, qui se situent entre 4,20 (Ouest/Nord) et 4,96 (Nouveau-Brunswick) sur une échelle en 7 points dans trois des quatre régions, montrent que les élèves de ces régions opteraient en moyenne pour des programmes comportant un peu plus de cours en français qu'en anglais. En Atlantique, ce serait plutôt le contraire (score moyen = 3,50). On trouve dans cette région une proportion nettement plus grande (48 %) d'élèves qui manifestent une préférence pour un programme comportant les deux tiers ou plus des cours en anglais. C'est au Nouveau-Brunswick que la proportion d'élèves manifestant cette préférence est la plus faible (15,7 %) et c'est aussi dans cette province que la proportion d'élèves manifestant une préférence pour un programme comportant les deux tiers ou plus des cours en français est clairement la plus forte (62,1 %).

**Tableau 4.8.2a Proportion souhaitée des études postsecondaires en français s'il y avait choix**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Les 2/3 ou plus en anglais (%)	15,7	48,0	25,4	30,0	20,5
Moitié/moitié (%)	22,3	23,0	25,3	29,2	23,8
Les 2/3 et plus en français (%)	62,1	28,6	49,3	40,8	55,7
<b>Score moyen</b>	<b>4,96</b>	<b>3,50</b>	<b>4,44</b>	<b>4,20</b>	<b>4,71</b>

Les élèves ont aussi indiqué quelle était la probabilité qu'ils fassent leurs études postsecondaires en français. Ils ont donné leur réponse sur une échelle en neuf points (1 = 10 %

ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus). Le score moyen de l'échantillon (6,66) indique une probabilité modérément élevée de poursuite des études postsecondaires en français (voir le tableau 4.8.2b). Les scores moyens des élèves des différentes régions permettent d'observer d'importantes différences. La probabilité est la plus élevée au Nouveau-Brunswick (score moyen = 7,15) et la moins élevée en Atlantique (score moyen = 4,58). Alors que 71,4 % des élèves du Nouveau-Brunswick estiment que la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français est forte, seulement 35,6 % des élèves de l'Atlantique et 42,7 % des élèves de l'Ouest/Nord partagent cet avis. Des pourcentages importants d'élèves de l'Atlantique (46,5 %) et de l'Ouest/Nord (33,6 %), et à un degré moindre de l'Ontario (23,4 %), estiment que la probabilité qu'ils poursuivent des études postsecondaires en français est faible.

**Tableau 4.8.2b Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
0 – 35 % (%)	13,4	46,5	23,4	33,6	18,5
36 – 65 % (%)	15,3	18,1	19,4	23,8	17,2
66 – 100 % (%)	71,4	35,6	57,2	42,7	64,1
<b>Score moyen</b>	<b>7,15</b>	<b>4,58</b>	<b>6,18</b>	<b>5,24</b>	<b>6,66</b>

Les élèves ont indiqué quelle était la probabilité qu'ils fassent leurs études postsecondaires en français si la distance et les coûts n'étaient pas des facteurs. L'échelle pour la deuxième et la troisième question est en neuf points (1 = 10 % ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus). Quand on compare les scores moyens des élèves au tableau 4.8.2c à ceux du tableau 4.8.2b, on note une augmentation de la probabilité de faire des études postsecondaires en français lorsque la distance et les coûts ne sont pas pris en compte. La différence est particulièrement importante dans l'Ouest/Nord (5,81 comparativement à 5,24), en Atlantique (4,76 comparativement à 4,58) et, à un degré moindre, en Ontario (6,30 comparativement à 6,18). Cela se reflète aussi dans les pourcentages un peu plus élevés d'élèves qui estiment que la probabilité serait grande qu'ils

poursuivent des études postsecondaires en français si la distance et les coûts n'étaient pas des facteurs à considérer (voir le tableau 4.8.2c). Par exemple, dans l'Ouest/Nord, le pourcentage d'élèves disant que la probabilité est forte passe de 42,7 % à 50,5 %, tandis qu'en Atlantique, il passe de 35,6 % à 41,1 %.

**Tableau 4.8.2c Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français si distance et coûts n'étaient pas des facteurs**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
0 – 35 % (%)	13,6	43,9	22,1	27,0	17,9
36 – 65 % (%)	14,7	14,9	19,6	22,5	16,9
66 – 100 % (%)	71,6	41,1	58,3	50,5	65,2
<b>Score moyen</b>	<b>7,17</b>	<b>4,76</b>	<b>6,30</b>	<b>5,81</b>	<b>6,74</b>

Enfin, les élèves étaient invités à indiquer leur préférence relative au caractère linguistique de l'établissement postsecondaire qu'ils souhaiteraient fréquenter. On peut voir les choix de réponse dans la colonne de gauche du tableau 4.8.2d. 62,2 % des élèves préféreraient un établissement bilingue, comparativement à 30,2 % qui aimeraient mieux un établissement francophone et à 7,5 % qui opteraient pour un établissement anglophone. On relève d'importantes différences entre les quatre régions. L'établissement bilingue est préféré par une majorité d'élèves dans toutes les régions, mais particulièrement dans l'Ouest/Nord et en Ontario (environ 71 %). En Atlantique, l'établissement anglophone est préféré par une proportion plus élevée (21,7 %) que dans les autres régions. C'est au Nouveau-Brunswick que l'établissement francophone est préféré par un pourcentage plus élevé d'élèves (38,8 %) que dans les autres régions.

**Tableau 4.8.2d Préférence en ce qui concerne le caractère linguistique de l'établissement postsecondaire**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Anglophone (%)	5,8	21,7	9,4	8,9	7,5
Bilingue (%)	55,4	66,1	70,7	70,9	62,2
Francophone (%)	38,8	12,2	19,9	20,2	30,2

### 4.8.3 Obstacles aux études postsecondaires en français

Les élèves étaient invités à indiquer à quel point 17 éléments constituent des obstacles à la possibilité d'entreprendre des études postsecondaires en français. Ils ont donné leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = aucun obstacle; 5 = obstacle moyen; 9 = obstacle majeur).

L'analyse en composantes principales des réponses a regroupé ces éléments en quatre facteurs expliquant 69,1 % de la variance totale. Quatre échelles ont été constituées en fonction de ces facteurs : 1) préférence pour l'anglais ( $\alpha = 0,87$ ); 2) distance d'une institution de langue française ( $\alpha = 0,87$ ); 3) faibles nombres et montants des bourses pour les études en français ( $\alpha = 0,84$ ); 4) faibles résultats et peu d'intérêt pour les études en français ( $\alpha = 0,74$ ).

L'examen des scores moyens (voir le tableau 4.8.3) montre qu'ils sont généralement plutôt faibles. Les facteurs identifiés comme obstacles aux études postsecondaires en français sont donc généralement considérés par les élèves comme plutôt mineurs, en moyenne. Les scores moyens pour l'échantillon global se situent entre 3,15 et 3,64. C'est aussi une majorité des élèves, quoique faible pour certains facteurs, qui considèrent chaque obstacle comme plutôt mineur (de 51,4 % à 59,1 % des élèves, selon le facteur). Ces mêmes facteurs sont toutefois perçus comme des obstacles modérés ou majeurs par 40,9 % à 48,6 % des élèves. Ces facteurs sont, en ordre d'importance, les faibles notes en français et le peu d'intérêt pour les études en français (48,6 %), la préférence pour l'anglais (44,1 %), la distance d'une institution francophone (41 %) et les faibles montants et nombres des bourses pour les études en français (40,9 %). Les obstacles considérés comme majeurs sont, dans l'ordre, les faibles notes en français et le peu d'intérêt pour les études en français (16,9 %), la distance d'une institution francophone (10 %), la préférence pour l'anglais (9,5 %) et les faibles montants et nombres des bourses pour les études en français (6,5 %).

On note d'importantes différences entre les régions. Les faibles notes en français et le peu d'intérêt pour les études en français sont considérés comme un obstacle majeur par des pourcentages plus élevés d'élèves en Atlantique (21,4 %) et au Nouveau-Brunswick (18,6 %) qu'en Ontario (15,1 %) et dans l'Ouest/Nord (10,2 %). La distance d'une institution francophone est considérée comme un obstacle majeur par des pourcentages sensiblement plus élevés d'élèves de l'Ouest/Nord (17,9 %) et de l'Atlantique (17,1%) que de l'Ontario (11,9 %) et du Nouveau-Brunswick (7,9 %). La préférence pour l'anglais est perçue comme un obstacle majeur par un pourcentage plus important d'élèves en Atlantique (14,9 %) que dans les autres régions (entre 8,9 % et 11,3 %). Enfin, les faibles montants et nombre des bourses pour les études postsecondaires en français sont plus souvent perçues comme un obstacle majeur en Atlantique (13,3 %) et dans l'Ouest/Nord (10 %) qu'en Ontario (7,3 %) et au Nouveau-Brunswick (5,5 %).

**Tableau 4.8.3 Obstacles à la possibilité de faire des études postsecondaires en français**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Préférence pour l'anglais</b>					
Obstacle mineur (%)	60,6	40,9	51,1	41,7	55,9
Obstacle moyen (%)	31,2	44,2	37,7	47,0	34,6
Obstacle majeur (%)	8,1	14,9	11,2	11,3	9,5
<b>Score moyen</b>	<b>3,18</b>	<b>4,21</b>	<b>3,62</b>	<b>4,01</b>	<b>3,40</b>
<b>Distance d'une institution francophone</b>					
Obstacle mineur (%)	64,7	47,5	53,0	42,2	59,0
Obstacle moyen (%)	27,4	35,4	35,1	39,9	31,0
Obstacle majeur (%)	7,9	17,1	11,9	17,9	10,0
<b>Score moyen</b>	<b>2,89</b>	<b>3,87</b>	<b>3,45</b>	<b>3,99</b>	<b>3,17</b>
<b>Faibles montants et nombre des bourses</b>					
Obstacle mineur (%)	60,6	58,6	58,4	44,4	59,1
Obstacle moyen (%)	33,9	28,2	34,3	45,6	34,4
Obstacle majeur (%)	5,5	13,3	7,3	10,0	6,5
<b>Score moyen</b>	<b>3,06</b>	<b>3,41</b>	<b>3,20</b>	<b>3,70</b>	<b>3,15</b>
<b>Faibles notes en français et peu d'intérêt</b>					
Obstacle mineur (%)	50,0	43,4	53,2	54,7	51,4
Obstacle moyen (%)	31,4	35,2	31,7	35,2	31,7
Obstacle majeur (%)	18,6	21,4	15,1	10,2	16,9
<b>Score moyen</b>	<b>3,73</b>	<b>4,09</b>	<b>3,52</b>	<b>3,39</b>	<b>3,64</b>

#### 4.8.4 Perception de la disponibilité de bourses pour les études postsecondaires en français ou en anglais

Une question demandait aux élèves s'ils estimaient que les bourses pour les études postsecondaires étaient davantage disponibles pour les études postsecondaires en français ou pour les études postsecondaires en anglais. Ils donnaient leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = en anglais; 5 = dans les deux langues également; 9 = en français). Un peu moins de 17,3 % des élèves estiment qu'on offre davantage de bourses pour les études en français qu'en anglais, tandis que 20,6 % perçoivent le contraire, c'est-à-dire qu'il y aurait davantage de bourses pour les études postsecondaires en anglais (voir le tableau 4.8.4). La majorité des élèves estiment que la disponibilité des bourses est similaire pour les études postsecondaires en anglais ou en français. Les élèves du Nouveau-Brunswick (14,3 %) et de l'Ouest/Nord (15,4 %) sont un peu moins nombreux que ceux des autres régions à croire que les bourses sont davantage disponibles pour les études en français que pour les études en anglais. Les élèves de l'Ouest/Nord (33,5 %) et de l'Atlantique (27,6 %) sont plus nombreux que ceux des autres régions à croire que les bourses sont davantage disponibles pour les études en anglais que pour les études en français. C'est au Nouveau-Brunswick que les élèves sont les plus nombreux (67,9 %) à estimer que la disponibilité des bourses pour les études en français est à peu près la même que pour les études en anglais.

**Tableau 4.8.4 Perception de la disponibilité des bourses en fonction de la langue des études**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Davantage en anglais (%)	17,8	27,6	23,0	33,5	20,6
Autant en français qu'en anglais (%)	67,9	51,7	55,5	51,1	62,1
Davantage en français (%)	14,3	20,7	21,4	15,4	17,3
<b>Score moyen</b>	<b>4,91</b>	<b>4,74</b>	<b>4,94</b>	<b>4,51</b>	<b>4,91</b>

## 4A.9 Financement des études postsecondaires

### 4.9.1 Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires

Le score moyen de l'échantillon (4,35) sur une échelle de neuf points (1 = aucune connaissance; 5 = connaissance modérée; 9 = très bonne connaissance) indique que la connaissance des élèves des diverses sources de financement pour les études postsecondaires est modérément faible. 31,6 % des élèves estiment que leur connaissance de ces sources est faible (voir le tableau 4.9.1). C'est dans la région Atlantique que ce pourcentage est le plus élevé (18,1 %). 10,1 % des élèves seulement jugent que leur connaissance des sources de financement est forte. Presque trois élèves sur cinq (58,4 %) estiment que leur connaissance de ces sources est modérée; ce pourcentage est relativement similaire d'une région à l'autre.

**Tableau 4.9.1 Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Connaissance faible (%)	33,9	24,7	28,2	35,8	31,6
Connaissance modérée (%)	56,5	57,1	61,0	58,3	58,4
Connaissance forte (%)	9,6	18,1	10,8	5,9	10,1
<b>Score moyen</b>	<b>4,28</b>	<b>4,65</b>	<b>4,47</b>	<b>4,00</b>	<b>4,35</b>

### 4.9.2 Sources et montants de financement prévus pour les études postsecondaires

Un total de 12 questions portait sur les sources et les montants d'argent prévus pour chaque année des études postsecondaires. Les élèves ont répondu sur une échelle en sept points : 1 = 0 \$; 2 = 1 \$ à 4 000 \$; 3 = 4 001 \$ à 8 000 \$; 4 = 8 001 \$ à 12 000 \$; 5 = 12 001 \$ à 16 000 \$; 6 = 16 001 \$ à 20 000 \$; 7 = 20 001 \$ et plus. L'analyse factorielle en composantes principales a produit trois facteurs expliquant 61,6 % de la variance totale. Les échelles suivantes ont été créées : 1) les parents ou la famille; 2) les économies de l'élève (alpha = 0,79); 3) les bourses et prêts (alpha = 0,87).

Les trois scores moyens (sur une échelle de 7) de l'échantillon total sont plutôt faibles (voir le tableau 4.9.2a). Ils montrent que les élèves estiment obtenir plus d'argent pour leurs études de leur famille (score moyen = 2,87) et de leurs économies personnelles (score moyen = 2,39) que de bourses et de prêts (score moyen = 1,89). Alors que 29 % des élèves comptent recevoir de 4 001 \$ à 12 000 \$ annuellement de leurs parents ou famille, 20,3 % jugent que des sommes de cet ordre proviendront de leurs économies personnelles et 10,1 % estiment qu'elles proviendront de bourses ou de prêts. C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve les pourcentages les plus faibles d'élèves affirmant prévoir des sommes de 4 001 \$ à 12 000 \$ annuellement en provenance de leurs économies personnelles (15 %) ou de prêts ou bourses (7,6 %). C'est aussi au Nouveau-Brunswick qu'on trouve les plus faibles pourcentages d'élèves disant prévoir des sommes de 12 001 \$ et plus annuellement en provenance de leurs parents ou famille (12,1 %), de leurs économies personnelles (3,3 %) ou de prêts ou bourses (0,8 %).

**Tableau 4.9.2a Sources de financement prévues pour les études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Bourses ou prêts</b>					
0 à 4 000 \$ (%)	91,6	82,2	84,3	83,0	88,2
4 001 \$ à 12 000 \$ (%)	7,6	12,8	13,1	15,0	10,1
12 001 \$ et plus (%)	,8	5,0	2,6	2,0	1,6
<b>Score moyen</b>	<b>1,83</b>	<b>2,16</b>	<b>1,95</b>	<b>2,01</b>	<b>1,89</b>
<b>Économies personnelles</b>					
0 à 4 000 \$ (%)	81,8	67,2	66,4	67,7	74,8
4 001 \$ à 12 000 \$ (%)	15,0	25,0	27,1	22,4	20,3
12 001 \$ et plus (%)	3,3	7,8	6,5	9,9	4,9
<b>Score moyen</b>	<b>2,23</b>	<b>2,68</b>	<b>2,57</b>	<b>2,68</b>	<b>2,39</b>
<b>Parents ou famille</b>					
0 à 4 000 \$ (%)	59,7	49,4	50,9	53,6	55,8
4 001 \$ à 12 000 \$ (%)	28,2	31,1	30,2	29,1	29,0
12 001 \$ et plus (%)	12,1	19,4	19,0	17,3	15,2
<b>Score moyen</b>	<b>2,73</b>	<b>3,10</b>	<b>3,03</b>	<b>2,96</b>	<b>2,87</b>

Une question demandait aux élèves si quelqu'un avait mis de l'argent de côté pour leurs études postsecondaires. Un peu moins des deux tiers (63,2 %) ont répondu par l'affirmative (voir

le tableau 4.9.2b). C'est en Ontario que le pourcentage d'élèves qui ont répondu « oui » est le plus élevé (65,8 %) et c'est en Atlantique qu'il est le plus bas (58,5 %). C'est dans l'Ouest/Nord que le pourcentage d'élèves ayant répondu « non » est le plus élevé (27 %). Enfin, c'est en Atlantique (20,8 %) et au Nouveau-Brunswick (17,4 %) que se trouvent les pourcentages les plus élevés d'élèves qui disent ignorer si quelqu'un a mis de l'argent de côté pour leurs études.

**Tableau 4.9.2b Économies faites pour les études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Oui (%)	61,5	58,5	65,8	60,8	63,2
Non (%)	21,0	20,8	19,2	27,0	20,5
Je ne sais pas (%)	17,4	20,8	15,0	12,2	16,3

Lorsqu'on leur a demandé qui avait fait ces économies, un peu plus du quart des élèves (27,1 %) ont affirmé qu'il s'agissait d'eux-mêmes et près de six sur dix (58,6 %) ont répondu qu'il s'agissait de leurs parents ou tuteurs (voir le tableau 4.9.2c). D'autres membres de la famille seraient aussi à l'origine de ces économies (11,8 %).

C'est en Atlantique (29,1 %) et en Ontario (28,9 %) qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'élèves ayant répondu qu'ils ont fait ces économies. Et c'est dans l'Ouest/Nord (60,9 %) et au Nouveau-Brunswick (60,5 %) qu'on retrouve le plus d'élèves ayant répondu que c'étaient plutôt leurs parents ou tuteurs.

**Tableau 4.9.2c Responsable des économies pour les études postsecondaires**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Moi-même (%)	25,6	29,1	28,9	25,9	27,1
Mes parents ou tuteurs (%)	60,5	53,0	56,4	60,9	58,6
Autres membres de ma famille (%)	12,4	10,7	11,1	11,2	11,8
Autre (%)	1,4	7,2	3,7	2,0	2,5

### 4.9.3 Préoccupations financières par rapport aux études postsecondaires

Trois questions visaient à évaluer l'importance des préoccupations financières des élèves. Ils donnaient leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = pas du tout préoccupé; 5 = incertain/ne sais pas; 9 = très préoccupé). L'analyse en composantes principales des réponses a permis de définir un facteur expliquant à lui seul 84 % de la variance. Le coefficient alpha de l'échelle constituée en fonction de ce facteur est de 0,91. Presque le tiers des élèves (31,6 %) se disent très préoccupés par les questions de financement, d'endettement et de la capacité de rembourser les prêts (voir le tableau 4.9.3). Une proportion à peu près semblable (32,3 %) se disent peu préoccupés par ces questions. Et un peu plus du tiers des élèves se disent incertains. Un peu plus d'élèves du Nouveau-Brunswick (33,6 %) que des autres régions se disent très préoccupés par la question du financement des études postsecondaires.

**Tableau 4.9.3 Préoccupations par rapport au financement des études postsecondaires et à l'endettement**

	<b>N.-B.</b>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest/Nord</b>	<b>Canada</b>
Peu préoccupé (%)	32,4	36,5	32,2	28,6	32,3
Incertain (%)	33,9	35,9	38,4	43,4	36,1
Très préoccupé (%)	33,6	27,6	29,3	28,0	31,6
<b>Score moyen</b>	<b>5,03</b>	<b>4,73</b>	<b>4,87</b>	<b>5,05</b>	<b>4,97</b>

### 4.9.4 Probabilité de résider chez les parents pendant les études postsecondaires

Une question demandait aux élèves d'indiquer le degré de probabilité qu'ils demeurent avec leurs parents ou tuteurs pendant leurs études postsecondaires. Ils donnaient leur réponse sur une échelle en neuf points (1 = pas du tout probable; 5 = plus ou moins probable; 9 = très fortement probable). Le pourcentage d'élèves estimant qu'il est très peu probable qu'ils résident avec leurs parents ou tuteurs est légèrement plus élevé (39,7 %) que le pourcentage estimant que

c'est très probable (36 %) (voir le tableau 4.9.4). Près du quart des élèves (24,3 %) sont incertains à ce sujet.

On relève des différences importantes entre les régions. C'est en Atlantique et au Nouveau-Brunswick qu'on trouve les pourcentages les plus importants d'élèves qui jugent très peu probable de résider avec leurs parents ou tuteurs (53,3 % et 45 % respectivement) et c'est dans l'Ouest/Nord et l'Ontario qu'on trouve les pourcentages les plus importants d'élèves estimant très probable de résider avec leurs parents ou tuteurs (59,4 % et 41,6 %).

**Tableau 4.9.4 Probabilité de résider chez les parents pendant les études postsecondaires**

	<b>N.-B.</b>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest/Nord</b>	<b>Total</b>
Très peu probable (%)	45,0	53,3	34,4	12,8	39,7
Incertain (%)	24,4	19,7	24,0	27,7	24,3
Très probable (%)	30,5	26,9	41,6	59,4	36,0
<b>Score moyen</b>	<b>4,44</b>	<b>3,99</b>	<b>5,14</b>	<b>6,52</b>	<b>4,78</b>

#### **4.A10 Projet de retour dans sa région après les études postsecondaires**

##### **4.10.1 Intention relative au lieu de travail éventuel**

38,2 % des élèves se proposent de travailler dans leur région (voir le tableau 4.10.1a). Un peu moins du tiers (31,4 %) ont l'intention de travailler à l'extérieur de leur région tout en restant dans leur province ou territoire. Un peu plus d'un élève sur cinq (20,5 %) projette de travailler au Canada, mais à l'extérieur de sa province ou de son territoire. Enfin, un peu moins d'un élève sur dix (9,8 %) prévoit travailler à l'extérieur du Canada. L'intention de quitter sa province ou son territoire pour travailler est approximativement deux fois plus élevée en Atlantique (30,2 %) et au Nouveau-Brunswick (28,1 %) qu'en Ontario (13,3 %) et dans l'Ouest/Nord (17,6 %). Globalement, sept élèves sur 10 disent avoir l'intention de travailler dans leur province.

**Tableau 4.10.1a Intention relative au milieu de travail éventuel**

	<b>N.-B.</b>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest/Nord</b>	<b>Total</b>
Dans sa région (%)	35,6	33,9	40,7	40,3	38,2
Dans sa province ou son territoire mais pas sa région (%)	29,4	25,9	33,9	30,5	31,4
Extérieur de sa province ou son territoire mais au Canada (%)	28,1	30,2	13,3	17,6	20,5
Extérieur du Canada (%)	7,0	10,1	12,1	11,6	9,8

Les élèves étaient invités à indiquer la force de leur intention de faire carrière dans leur région. Ils donnaient leur réponse sur une échelle en neuf points (1 = aucune intention; 5 = intention modérée; 9 = intention très forte). Pour l'ensemble de l'échantillon (voir le tableau 4.10.1b), la force de l'intention de retourner dans sa région pour y faire carrière est plutôt modérée (score moyen de 5,32). C'est en Atlantique que la moyenne est la moins forte (score moyen = 4,75) et dans l'Ouest/Nord qu'elle est la plus forte (score moyen = 5,59). Un peu plus du tiers des élèves (34,8 %) auraient une forte intention de faire carrière dans leur région (voir le tableau 4.10.1b), comparativement à 40,4 % dont la force de l'intention est modérée et 24,8 % dont l'intention est faible. Le pourcentage d'élèves manifestant une forte intention de faire carrière dans leur région est beaucoup moins élevé en Atlantique (26,7 %) que dans les autres régions, où de 33 % à 37 % ont une intention forte. C'est en Atlantique et au Nouveau-Brunswick qu'on retrouve les pourcentages les plus élevés d'élèves manifestant une faible intention de faire carrière dans leur région (34,4 % et 28 % respectivement).

**Tableau 4.10.1b Force de l'intention de faire carrière dans sa région**

	<b>N.-B.</b>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest/Nord</b>	<b>Total</b>
Faible (%)	28,0	34,4	20,6	18,1	24,8
Modérée (%)	38,4	38,9	42,5	48,6	40,4
Forte (%)	33,6	26,7	36,9	33,3	34,8
<b>Score moyen</b>	<b>5,21</b>	<b>4,75</b>	<b>5,48</b>	<b>5,59</b>	<b>5,32</b>

Une question demandait aux élèves d'indiquer à quel point ils sont confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région. Les élèves donnaient leur réponse sur une échelle en neuf points (1 = pas du tout confiant; 5 = modérément confiant; 9 = extrêmement confiant). Un peu plus de quatre élèves sur dix (42,6 %) sont très confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région (voir le tableau 4.10.1c), comparativement à 38 % qui sont modérément confiants et à 19,4 % dont la confiance est faible.

Les différences entre les régions du centre du pays et de l'Ouest/Nord et de l'est du pays sont importantes. Le pourcentage d'élèves très confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région est de 56,7 % dans l'Ouest/Nord et de 48,2 % en Ontario. Les pourcentages sont de moins de 40 % en Atlantique (32,2 %) et au Nouveau-Brunswick (38,1 %). Environ le quart des élèves de ces régions sont peu confiants de pouvoir trouver un travail dans leur région, comparativement à environ 10 % des élèves de l'Ouest/Nord et de l'Ontario.

**Tableau 4.10.1c Confiance de pouvoir trouver du travail dans sa région**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Faible (%)	25,3	23,3	11,6	9,5	19,4
Modérée (%)	36,6	44,4	40,2	33,8	38,0
Forte (%)	38,1	32,2	48,2	56,7	42,6
<b>Score moyen</b>	<b>5,34</b>	<b>5,28</b>	<b>6,01</b>	<b>6,32</b>	<b>5,64</b>

Une question demandait aux élèves d'indiquer à quel point il était probable qu'ils puissent trouver du travail dans leur région. Ils ont donné leur réponse sur une échelle en neuf points (1 = 10 % ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus). Le profil des réponses est similaire à celui de la confiance de pouvoir y trouver du travail (voir le tableau 4.10.1d). Le pourcentage d'élèves estimant que la probabilité de pouvoir trouver du travail dans leur région est élevée (53,6 %) est légèrement plus élevé que le pourcentage d'élèves très confiants à cet effet (42,6 %).

**Tableau 4.10.1d Probabilité de pouvoir trouver du travail dans sa région**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
0-35 % (%)	17,2	22,1	9,0	5,6	13,6
36-65 % (%)	33,6	35,4	32,2	27,0	32,8
66-100 % (%)	49,2	42,5	58,9	67,4	53,6
<b>Score moyen</b>	<b>5,93</b>	<b>5,64</b>	<b>6,49</b>	<b>6,98</b>	<b>6,18</b>

Au total, près de la moitié des élèves estiment que les deux tiers ou plus du temps de travail se ferait en français s'ils travaillaient dans leur région (voir tableau 4.10.1e). Ce n'est qu'au Nouveau-Brunswick où plus de la moitié sont de cet avis (57,2 %). Dans l'Ouest/Nord, 21,3 % partagent cette opinion. C'est en Atlantique (27,8 %) et dans l'Ouest/Nord (27,7 %) que les élèves sont les plus nombreux à croire que le travail se ferait en français 35 % ou moins du temps.

**Tableau 4.10.1e Pourcentage du temps de travail en français s'il travaillait dans sa région**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
0-35 % (%)	5,9	27,8	18,7	27,7	12,0
36-65 % (%)	37,0	37,8	43,0	51,0	39,9
66-100 % (%)	57,2	34,4	38,3	21,3	48,2
<b>Score moyen</b>	<b>6,70</b>	<b>5,28</b>	<b>5,58</b>	<b>4,75</b>	<b>6,18</b>

#### **4.10.2 Perception de la situation actuelle de sa région sur le plan économique et comme milieu de vie et de travail**

Neuf énoncés visaient à décrire comment les élèves percevaient la situation actuelle dans leur région comme milieu de travail et de vie. Ils ont donné leur réponses sur une échelle en neuf points (1 = extrêmement difficile; 5 = passable; 9 = excellente). L'analyse en composantes principales des réponses a permis de définir deux facteurs expliquant 68,2 % de la variance. Deux échelles ont été constituées : 1) la situation économique et les possibilités d'avancement ainsi que les activités culturelles et les services de santé (alpha = 0,90); 2) la situation en ce qui concerne le français comme langue de travail (alpha = 0,78).

Les résultats sont présentés au tableau 4.10.2. Plus de deux élèves sur cinq (41,6 %) estiment que la situation dans leur région en ce qui concerne le premier facteur est bonne, comparativement à 50,4 % qui la jugent passable et à 7,9 % qui la croient difficile. En Atlantique et au Nouveau-Brunswick, environ le tiers des élèves seulement estiment que la situation est bonne (33,9 % et 35 % respectivement), comparativement à 50 % en Ontario et 56,3 % dans l'Ouest.

En ce qui concerne le deuxième facteur, le français comme langue de travail dans leur région, la situation est considérée comme bonne par 64,2 % des élèves, passable par 31,3 % et difficile par 4,5 %. C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves estimant qu'elle est bonne (69,6 %).

**Tableau 4.10.2 Perception de la situation actuelle dans sa région**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Situation économique, possibilités d'avancement et services</b>					
Difficile (%)	10,0	9,4	5,4	4,0	7,9
Passable (%)	55,1	56,7	44,6	39,7	50,4
Bonne (%)	35,0	33,9	50,0	56,3	41,6
<b>Score moyen</b>	<b>5,74</b>	<b>5,79</b>	<b>6,29</b>	<b>6,50</b>	<b>5,99</b>
<b>Français langue de travail</b>					
Difficile (%)	2,7	10,1	6,6	7,8	4,5
Passable (%)	27,7	43,3	34,9	41,3	31,3
Bonne (%)	69,6	46,6	58,4	50,9	64,2
<b>Score moyen</b>	<b>7,00</b>	<b>6,04</b>	<b>6,45</b>	<b>6,14</b>	<b>6,74</b>

#### 4.10.3 Obstacles à faire carrière dans sa région

Les élèves ont répondu à neuf énoncés qui visaient à décrire leur perception d'obstacles au projet de s'établir dans leur région pour y vivre et y travailler. Ils ont donné leurs réponses sur une échelle en neuf points (1 = aucun obstacle; 5 = obstacle moyen; 9 = obstacle majeur).

L'analyse en composantes principales des réponses a permis de définir deux facteurs expliquant

77,6 % de la variance totale. Deux échelles ont été constituées à partir de ces facteurs : 1) les obstacles liés à la situation économique et aux possibilités d'avancement (alpha = 0,92); 2) les obstacles liés aux possibilités de vivre et de travailler en français, et l'accès à des activités sportives et culturelles ainsi qu'à des soins de santé de qualité (alpha = 0,90).

Les obstacles liés à la situation économique et aux possibilités d'avancement sont considérés comme importants par 18,9 % des élèves (voir le tableau 4.10.3). Toutefois, dans la région Atlantique, ce sont 28,6 % des élèves qui les considèrent comme importants. Par ailleurs, 17 % de l'ensemble de l'échantillon considèrent comme importants les obstacles liés aux possibilités de vivre et de travailler en français, et d'avoir accès à des activités sportives et culturelles ainsi qu'à des soins de santé de qualité. C'est au Nouveau-Brunswick que le pourcentage d'élèves considérant ces obstacles comme importants est le moins élevé (14,9 %).

**Tableau 4.10.3 Perception des obstacles à faire carrière dans sa région**

	N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
<b>Situation économique et possibilités d'avancement</b>					
Obstacle peu important (%)	32,1	28,0	39,0	40,0	35,0
Obstacle modéré (%)	48,8	43,4	42,6	43,0	46,1
Obstacle important (%)	19,1	28,6	18,4	17,0	18,9
<b>Score moyen</b>	<b>4,54</b>	<b>4,90</b>	<b>4,30</b>	<b>4,23</b>	<b>4,44</b>
<b>Vie et travail en français, qualité des services</b>					
Obstacle peu important (%)	46,5	36,8	39,6	40,4	43,5
Obstacle modéré (%)	38,6	43,1	40,2	43,4	39,5
Obstacle important (%)	14,9	20,1	20,1	16,2	17,0
<b>Score moyen</b>	<b>3,87</b>	<b>4,37</b>	<b>4,27</b>	<b>4,16</b>	<b>4,04</b>

#### 4A.11 Disposition relative à une entrevue de suivi

Nous avons voulu savoir si les élèves qui avaient répondu au questionnaire accepteraient de participer à une entrevue une ou deux années après l'enquête dans le but de discuter avec eux de leur situation et de leur position par rapport au projet qu'ils anticipaient de réaliser au moment de

l'enquête (voir le tableau 4.11). Environ le quart des élèves (25,8 %) ont indiqué qu'ils accepteraient de participer à une entrevue de suivi. Le pourcentage le plus important d'élèves indiquant qu'ils seraient disposés à participer à une telle entrevue de suivi est au Nouveau-Brunswick (30 %) et le plus faible est en Ontario (20,4 %).

**Tableau 4.11 Disposition relative à la participation à une entrevue de suivi**

	<b>N.-B.</b>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest/Nord</b>	<b>Total</b>
Non (%)	70,0	75,0	79,6	76,6	74,2
Oui (%)	30,0	25,0	20,4	23,4	25,8

#### **4B. Résultats des analyses de régression**

Nous présentons dans cette partie les résultats des analyses relationnelles. Dans une première section, les résultats d'analyses de régression multiple pas à pas nous permettent d'analyser les relations entre les variables indépendantes et la variable dépendante, soit les aspirations éducationnelles. Tel que nous l'avons décrit au troisième chapitre, des analyses factorielles (en composantes principales) avec rotation varimax permettent de définir des facteurs et de calculer des scores factoriels pour chacun d'eux. L'orthogonalité des facteurs permet de calculer la variance expliquée par chaque facteur tout en assurant que celle-ci est entièrement indépendante de la variance expliquée par chacun des autres facteurs. Plus la relation entre le facteur et les aspirations éducationnelles est forte, plus la variance expliquée est grande. Bref, plus la relation est forte, plus le facteur est important dans l'explication des aspirations éducationnelles.

#### **4B.1 Analyses de régression sur les aspirations éducationnelles**

Nous commençons avec la présentation et la discussion des résultats d'une analyse de régression multiple pas à pas entre l'ensemble complet de variables ou échelles (y compris celles comportant un aspect « langue ») et les aspirations éducationnelles. Nous présentons ensuite la même analyse, mais en fonction du sexe des élèves afin de déterminer si les facteurs ont la même importance chez les filles et les garçons. Rappelons ici que pour juger de l'importance d'un facteur donné dans la prédiction de la variable dépendante dans ces analyses, nous nous référons aux critères proposés par Wang, Haertel et Walbert (1993). Ils proposent qu'un coefficient de régression standardisé supérieur à 0,4 (expliquant plus de 16 % de la variance) soit considéré comme fort, qu'un coefficient de 0,15 à 0,4 (expliquant de 2,3 % à 16 % de la variance) soit considéré comme modéré et qu'un coefficient de moins de 0,15 (expliquant moins de 2,3 % de la variance) soit considéré comme faible. Nous présentons ci-dessous les facteurs dont le coefficient standardisé Bêta ( $\beta$ ) avec la variable dépendante est de 0,10 ou plus.

##### **4B1.1 Résultats de l'analyse de régression mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves**

L'analyse factorielle avec rotation varimax des variables étudiées dans l'enquête a permis de définir 23 facteurs orthogonaux expliquant 65,4 % de la variance. L'analyse de régression pas à pas a produit un modèle dans lequel se trouvent 19 facteurs qui expliquent ensemble 49,7 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des élèves. Six de ces 19 facteurs prédominent, dont chacun explique 1 % ou plus de la variance dans les scores d'aspirations éducationnelles; ensemble, ils expliquent 46,7 % de la variance.

Le premier facteur en importance est celui des attentes et de la scolarité de la mère et du père (voir le tableau 4B1.1). Sont aussi présents dans ce facteur les attentes du personnel scolaire par rapport aux études postsecondaires et le type de programme suivi par l'élève au secondaire. Ce premier facteur, dont le coefficient  $\beta$  avec les aspirations éducationnelles est de 0,567, explique à lui seul 32,1 % de la variance.

Vient en deuxième lieu le facteur des motivations de l'élève pour l'apprentissage et les études postsecondaires. Sont présentes dans ce facteur motivationnel, dans l'ordre, la motivation identifiée, la motivation intégrée, la motivation intrinsèque, la motivation externe, la force de l'intention de faire des études postsecondaires et la confiance de pouvoir les compléter. La relation de ce facteur avec les aspirations éducationnelles est modérée (0,253) et explique 6,4 % de la variance.

La relation d'un troisième facteur – la satisfaction de l'élève de son rendement dans les matières scolaires au secondaire (sauf les mathématiques) et l'importance qu'il accorde à la réussite dans ces matières – avec les aspirations éducationnelles est aussi modérée (0,213); elle explique 4,5 % de la variance.

Les relations des trois autres facteurs avec les aspirations éducationnelles sont faibles. Le premier de ceux-ci (le quatrième en importance) porte sur l'utilisation des ressources éducatives au foyer et explique 1,4 % de la variance. Le coefficient standardisé Bêta du cinquième facteur en importance est négatif (-0,108), ce qui signifie que plus les scores des élèves sont élevés pour ce facteur, moins leurs aspirations éducationnelles sont élevées. Il comprend les obstacles perçus suivants : la distance d'une institution postsecondaire francophone et les faibles nombres et montants des bourses pour des études postsecondaires en français. Ce facteur explique 1,2 % de la variance.

Le sixième facteur en importance – les sentiments d’obligation et d’incompétence dans les situations d’apprentissage – semblerait indiquer que le fait de se sentir obligé de faire des études postsecondaires même si on se considère incompétent soit aussi relié aux aspirations éducationnelles (0,105). Ce facteur n’explique toutefois que 1 % de la variance des scores.

**Tableau 4B1.1 Sommaire des résultats d’une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves**

	R	$\beta$	R-deux ajusté	Changement dans R-deux
<b>Facteurs orthogonaux</b>				
Attentes et scolarité des parents	,567	,567	,321	,321
Motivations pour les études postsecondaires	,621	,253	,385	,064
Satisfaction du rendement scolaire/importance accordée à la réussite scolaire	,656	,213	,430	,045
Utilisation des ressources éducatives	,667	,119	,445	,014
Obstacles : distance d’une institution postsecondaire/faible nombre de bourses et faibles montants des bourses pour études en français	,675	-,108	,456	,012
Sentiments d’obligation et d’incompétence/estime de soi négative	,684	,105	,467	,011

#### **4B1.2 Résultats d’analyses de régression mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des filles et des garçons**

L’analyse de régression pas à pas sur les aspirations éducationnelles des filles a fait ressortir un total de 17 facteurs expliquant 45,3 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des filles. Cinq de ces facteurs prédominent, dont chacun explique 1 % ou plus de la variance (voir le tableau 4B1.2a); ensemble, ils expliquent 42 % de la variance.

Le facteur qui explique le plus de variance est celui des attentes et de la scolarité des parents (30,2 %). Viennent loin derrière la satisfaction du rendement scolaire/importance accordée à la réussite scolaire (4,7 %), les motivations pour les études postsecondaires (3,9 %), la

satisfaction du rendement en mathématiques (1,8 %) et l'utilisation des ressources éducatives (1,4 %).

**Tableau 4B1.2a Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les filles**

	R	$\beta$	R-deux ajusté	Changement dans R-deux
<b>Facteurs orthogonaux</b>				
Attentes et scolarité des parents	,549	,549	,302	,302
Satisfaction du rendement scolaire (sauf maths)/importance accordée à la réussite scolaire	,591	,218	,349	,047
Motivations pour les études postsecondaires	,623	,199	,388	,039
Satisfaction du rendement en mathématiques	,638	,134	,406	,018
Utilisation des ressources éducatives	,649	,118	,420	,014

L'analyse de régression pas à pas sur les aspirations éducationnelles des garçons a dégagé 18 facteurs expliquant au total 50,7 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des garçons. Cinq de ces facteurs expliquent chacun 1 % ou plus de la variance (voir le tableau 4B1.2b). Ensemble, ces cinq facteurs expliquent 46,9 % de la variance. Les attentes et la scolarité des parents expliquent la plus grande proportion de la variance (34,2 %). Viennent ensuite les motivations pour les études secondaires (6,6 %) et la satisfaction du rendement scolaire/importance accordée à la réussite scolaire (3,9 %). Le nombre de frères et de sœurs est en relation négative avec les aspirations éducationnelles des garçons; plus leur nombre est grand, moins les aspirations éducationnelles sont élevées. Il importe de souligner que ce facteur explique 1,2 % de la variance dans les scores. Enfin, l'utilisation des ressources éducatives explique 1 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des garçons.

**Tableau 4B1.2b Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les garçons**

	<b>R</b>	<b>β</b>	<b>R-deux ajusté</b>	<b>Changement dans R-deux</b>
<b>Facteurs orthogonaux</b>				
Attentes et scolarité des parents	,585	,585	,342	,342
Motivations pour les études postsecondaires	,639	,257	,408	,066
Satisfaction du rendement scolaire (sauf maths)/importance accordée à la réussite scolaire	,669	,198	,447	,039
Nombre de frères et de sœurs	,678	-,111	,459	,012
Utilisation des ressources éducatives	,685	,101	,469	,010

On note quelques différences entre les résultats des filles et des garçons rapportés dans ces tableaux. Chez les filles, la relation avec les aspirations de la « satisfaction du rendement scolaire (sauf maths)/importance accordée à la réussite » est plus forte que la relation des « motivations pour les études postsecondaires ». C'est le contraire chez les garçons. Aussi, on trouve chez les filles une relation expliquant plus de 1 % de la variance pour le facteur « satisfaction du rendement en mathématiques », ce qu'on ne trouve pas chez les garçons. Et on trouve chez les garçons une relation expliquant plus de 1 % de la variance pour le facteur « nombre de frères et de sœurs », ce qu'on ne trouve pas chez les filles.

#### **4B.2 Analyse de régression sur l'intention de faire carrière dans sa région**

L'analyse factorielle avec rotation varimax des variables étudiées dans l'enquête a permis de définir 22 facteurs orthogonaux expliquant 64,3 % de la variance. L'analyse de régression pas à pas sur l'intention de faire carrière dans sa région a retenu un total de 18 facteurs expliquant au total 34,6 % de la variance. Les résultats de l'analyse de régression multiple pas à pas sont présentés au tableau 4B.2. Les quatre facteurs les plus fortement reliés à la force de cette intention expliquent 30,7 % de la variance. C'est le facteur de la confiance de trouver du travail dans sa région et de la perception de la probabilité de pouvoir en trouver qui est le plus fortement

en relation avec la force de l'intention. Ce facteur est le seul à expliquer une proportion importante de la variance (26,9 %). Les effets combinés de trois autres facteurs avec un Bêta de 0,10 ou plus expliquent ensemble 3,9 % de la variance.

**Tableau 4B.2 Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et la force de l'intention de faire carrière dans sa région**

	<b>R</b>	<b>β</b>	<b>R-deux ajusté</b>	<b>Changement dans R-deux</b>
<b>Facteurs orthogonaux</b>				
Confiance et probabilité de trouver un emploi	,518	,518	,269	,269
Vouloir faire des études postsecondaires en français	,533	,123	,284	,015
Influence par rapport aux aspirations éducationnelles	,545	,114	,297	,013
Structure familiale	,555	-,103	,307	,011

Nous présentons et discutons dans le prochain chapitre de nos principaux constats découlant ces analyses.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION ET CONCLUSION<sup>4</sup>

Tout près de 5 000 élèves de 12<sup>e</sup> année d'écoles francophones en milieu minoritaire de neuf provinces et deux territoires ont participé à l'enquête qui fait l'objet du présent rapport. Cette enquête, comme nous l'avons vu au premier chapitre, visait à étudier des sujets d'un intérêt particulier pour les communautés francophones en milieu minoritaire. Elle a porté sur les trois objectifs d'étude suivants : les aspirations éducationnelles des élèves, leur intention de poursuivre des études postsecondaires en français et leur intention de faire carrière dans leur région un jour. Nous avons analysé les réponses des élèves, dont l'âge moyen est de 17,3 ans et qui sont majoritairement de sexe féminin (54 %), en fonction de quatre régions ainsi que pour l'ensemble de l'échantillon.

Nous avons présenté les nombreux résultats de l'enquête au chapitre précédent. Que nous révèlent-ils par rapport aux trois objectifs? Quels sont les principaux constats que nous pouvons en tirer? Nous tentons de répondre à ces questions dans ce chapitre. Nous présentons d'abord une synthèse des résultats et les principaux constats pour chaque objectif. Nous présentons ensuite une synthèse des résultats de deux analyses relationnelles et nos constats à leur sujet avant un dernier mot en guise de conclusion.

---

<sup>4</sup> Dans ce chapitre, les résultats que nous rapportons sont ceux de l'échantillon dans son ensemble à moins que nous précisions qu'il s'agit de ceux des élèves d'une région en particulier. De même, les scores moyens que nous rapportons sont sur une échelle en neuf points, à moins que nous précisions qu'il s'agit d'une autre échelle (par exemple, une échelle en cinq ou sept points).

## **5.1 Premier objectif de l'enquête : étudier les aspirations éducationnelles des élèves**

Voici, en lien avec le principal objectif de l'enquête, une synthèse des résultats et les principaux constats relatifs à la variable dépendante que nous voulions étudier : les aspirations éducationnelles des élèves. Suivent ensuite des synthèses des résultats et nos constats portant sur des variables qui pourraient influencer ces aspirations. Celles-ci sont regroupées en quatre thèmes : a) le sexe; b) les caractéristiques familiales et le vécu familial des élèves; c) le vécu scolaire et les sentiments des élèves; d) le vécu et les attitudes de l'élève par rapport aux études postsecondaires.

### **5.1.1 Variable dépendante : les aspirations éducationnelles des élèves**

Le score moyen de l'échantillon pour les aspirations éducationnelles (4,77 sur une échelle en 7 points) se situe dans la catégorie des études collégiales de 2 ou 3 ans. Dans les régions, les scores moyens se situent aussi dans cette catégorie, sauf dans le Nord/Ouest où le score moyen (5,06) se situe plutôt dans la catégorie du baccalauréat universitaire. Plus de neuf élèves sur dix (95,4 %) ont indiqué qu'ils souhaitent entreprendre des études postsecondaires. Ceux qui se proposent de faire des études universitaires sont plus nombreux que ceux qui veulent faire des études collégiales : presque six élèves sur dix (58 %) ont l'intention d'entreprendre des études universitaires, comparativement à un peu moins de quatre sur dix (37,4 %) visant des études collégiales. Lorsqu'on leur demande la force de leur intention d'entreprendre des études postsecondaires, près de neuf sur dix (87,1 %) répondent que cette intention est très forte. Une troisième donnée fournit un éclairage supplémentaire à ce sujet. De sept à huit élèves sur dix (75,1 %) affirment qu'ils entreprendront des études collégiales ou universitaires l'automne suivant la fin de leurs études secondaires. Moins de deux élèves sur dix (14,9 %) affirment qu'ils entreprendront de telles études une année ou plus après la fin de leurs études secondaires.

Dans l'Ouest/Nord, sept à huit élèves sur dix (75,1 %) affirment qu'ils souhaitent faire des études universitaires, comparativement à un peu plus de six élèves sur dix en Atlantique (63,7 %) et en Ontario (61,3 %), et à un peu plus de cinq élèves sur dix au Nouveau-Brunswick (54,3 %). Par contre, au Nouveau-Brunswick, un peu plus de quatre élèves sur dix (41,5 %) veulent entreprendre des études collégiales, comparativement à environ trois élèves sur dix en Ontario (34,0 %) et en Atlantique (28,6 %), et à environ deux élèves sur dix seulement (18,2 %) dans l'Ouest/Nord.

**Constats.** Les résultats de l'enquête confirment la tendance observée par d'autres études pancanadiennes récentes portant sur les aspirations éducationnelles d'élèves du cycle secondaire (voir, par exemple, Looker et Thiessen, 2004; RCCFC, 2003 et 2005). Une très forte majorité des élèves se proposent d'entreprendre des études postsecondaires. Le plus grand nombre vise les études universitaires, mais une proportion importante se dirige vers des études collégiales. Nous avons observé la présence de différences importantes entre les régions.

## 5.1.2 Les variables explicatives (indépendantes)

### 5.1.2.1 Sexe

Dans l'échantillon global, les filles sont beaucoup plus nombreuses (67,4 %) que les garçons (47 %) à aspirer à des études universitaires. Par ailleurs, plus de garçons que de filles aspirent à des études collégiales (45,7 % versus 30,5 % respectivement) ou s'arrêtent aux études secondaires (7,4 % versus 2,2 % respectivement). Les différences entre les filles et les garçons à l'intérieur de chacune des régions reflètent ce portrait général.

### 5.1.2.2 Caractéristiques des familles et vécu familial des élèves

**Composition de la famille.** Près des trois quarts des élèves vivent avec leur mère et leur père, environ 13 % avec un parent et son conjoint (ou sa conjointe), et tout près de 10 % avec un

seul parent. Dans l'ensemble, environ 13 % des élèves se disent enfant unique. Près de la moitié disent ne pas avoir de frère ou de sœur plus jeune qu'eux. De n'avoir aucun frère ou sœur, de ne pas avoir de frères ou de sœurs plus jeunes qu'eux et de ne pas avoir de frères ou de sœurs qui habitent sous le même toit que l'élève sont des phénomènes qui se présentent en proportions un peu plus élevées chez les élèves du Nouveau-Brunswick et de l'Atlantique que chez ceux de l'Ontario et de l'Ouest/Nord.

**Scolarité de la mère et du père.** L'échelle pour la scolarité des parents est en sept points. Au total, le score moyen pour la scolarité des mères (4,78) est plus élevé que celui des pères (4,54). Un pourcentage beaucoup plus élevé de pères (46,0 %) que de mères (38,1 %) ont complété le secondaire ou moins. Environ 4 % de plus de mères que de pères ont fait des études collégiales et 2,5 % de plus de mères que de pères ont fait des études universitaires. C'est dans l'Ouest/Nord que les scores moyens pour la scolarité de la mère et du père sont les plus élevés (score moyen de la mère = 5,26; score moyen du père = 5,18); ils se situent entre le diplôme collégial et le diplôme universitaire. Les scores moyens de scolarité les plus faibles se trouvent au Nouveau-Brunswick (score moyen de la mère = 4,61; score moyen du père = 4,25) et en Atlantique (score moyen de la mère = 4,86; score moyen du père = 4,43); ils se situent entre le diplôme du secondaire et le diplôme collégial. Les mères et les pères ayant complété le secondaire ou moins sont généralement plus nombreux au Nouveau-Brunswick (41,6 % des mères et 50,5 % des pères) et en Atlantique (33,4 % et 48,1 % respectivement) que leurs contreparties dans l'Ouest/Nord (29,7 % et 28,7 %) et en Ontario (33,9 % et 36,4 %). C'est l'inverse en ce qui concerne les études universitaires. Les mères et les pères ayant complété des études universitaires sont beaucoup plus nombreux dans l'Ouest/Nord (45,9 % et 44,5 % respectivement) qu'en Ontario (34,2 % et 32,4 %), dans la région Atlantique (30,9 % et 24,4 %) et au Nouveau-Brunswick (22,6 % et 19,5 %).

**Revenu familial.** Les résultats sont similaires en ce qui concerne les perceptions du revenu familial. Au total, le score moyen de 6,82 sur une échelle en 11 points indique un revenu familial se situant entre 65 000 \$ et 70 000\$. C'est au Nouveau-Brunswick que le score moyen est le plus faible (score moyen = 6,02); cela signifie que le revenu familial moyen perçu est tout juste au dessus de 60 000 \$. C'est en Ontario et dans l'Ouest/Nord que les scores moyens sont les plus élevés (scores moyens de 7,83 et de 7,53 respectivement, ce qui signifie que le revenu familial moyen perçu se situe entre 75 000 \$ et 80 000 \$). Le revenu familial moyen perçu en Atlantique (score moyen = 7,17) se situe aux environs de 70 000\$. Ces scores moyens cachent toutefois de très grandes différences de revenu familial à l'intérieur de chaque région ainsi que d'importantes différences entre les régions, notamment le fait que tout près de trois élèves sur dix rapportent des revenus familiaux de 120 000 \$ et plus en Ontario (29,2 %), en Atlantique (29 %) et dans l'Ouest/Nord (28,6 %), comparativement à un peu plus d'un élève sur dix (13,5 %) au Nouveau-Brunswick.

**Communication familiale.** Le score moyen de 6,44 de l'échantillon total montre que la communication reflétant le respect, les sentiments d'union et les comportements d'entraide à l'intérieur de la famille correspond de façon modérément forte au vécu des élèves. Les scores moyens des élèves des différentes régions sont similaires à celui de l'échantillon. Un peu plus de la moitié des élèves (55,4 %) estiment qu'une bonne communication intrafamiliale correspond fortement à leur vécu dans leur famille, comparativement à un peu plus du tiers (36,9 %) qui pensent qu'elle correspond modérément à leur vécu et à moins d'un sur dix (7,7 %) qui croit qu'elle correspond faiblement à son vécu. Les différences entre les régions sont dans l'ensemble peu importantes.

**Comportements des parents favorisant les sentiments A-C-A.** Règle générale, les élèves estiment que c'est davantage leur mère (score moyen = 7,62) que leur père (score moyen = 7,12)

qui leur a permis de vivre des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation ou d'appartenance. Pour l'ensemble de l'échantillon, un peu plus de huit élèves sur dix (80,6 %) estiment que ces comportements chez leur mère correspondent fortement à leur vécu, comparativement à un peu plus de sept élèves sur dix (73,7 %) en ce qui concerne leur père. Des pourcentages moins élevés mais non négligeables d'élèves estiment que ces comportements chez leurs parents ne correspondent que modérément (16,3 % en ce qui concerne la mère et 20,4 % en ce qui concerne le père) ou faiblement (3,1 % pour la mère et 5,9 % pour le père) à leur vécu. Il existe des différences entre les régions, mais le portrait qui s'en dégage est très similaire à celui que nous venons de décrire.

#### **Engagement des parents relativement à l'expérience scolaire de leur enfant.**

L'engagement de la mère et du père relativement à l'expérience scolaire de leur enfant peut se manifester de diverses façons. La fréquence de la communication de la mère et du père avec l'élève sur son expérience scolaire reflète leur intérêt pour celle-ci et constitue en quelque sorte une première forme d'engagement par rapport à sa scolarisation. Les scores moyens de la fréquence de la communication avec l'élève sur des sujets liés à ses vécus scolaires sont en moyenne plus fréquents chez la mère (score moyen = 6,94) que chez le père (6,37). Près de sept élèves sur dix (67 %) indiquent que leur mère a souvent abordé des sujets concernant l'école comparativement à un peu plus de cinq sur dix (54,7 %) pour leur père. Les différences entre les régions sont mineures.

L'encouragement donné par le parent à l'élève par rapport à son rendement scolaire est une deuxième forme d'engagement. Les scores moyens pour l'encouragement donné par la mère (7,23) et par le père (6,84) indiquent que cette forme d'engagement des parents est relativement fréquente. Au total, environ sept élèves sur dix affirment que leur mère (72,8 %) et leur père (65,8 %) les ont encouragés souvent.

La participation du parent à des activités liées à l'école est une troisième forme d'engagement. Les scores moyens pour la mère (5,90) et pour le père (5,39) indiquent que ces comportements se manifestent souvent de temps à autre ou modérément. Significativement, moins de la moitié des élèves affirment que leur mère (41,9 %) et leur père (32,9 %) auraient participé souvent à ces activités et des pourcentages non négligeables d'élèves indiquent que leur mère (11,1 %) et leur père (20,4 %) y auraient participé peu souvent. Près de la moitié des élèves (environ 47 %) indiquent que leurs parents ont participé aux activités scolaires et parascolaires de temps à autre.

Quatrièmement, le parent peut manifester son engagement envers l'expérience scolaire de l'élève en lui communiquant ses attentes par rapport à sa réussite scolaire. Un peu plus de la moitié des élèves indiquent que leur mère (56,5 %) et leur père (52,2 %) leur auraient souvent communiqué leurs attentes de réussite scolaire. Environ un élève sur dix estime que son père (14,4 %) et sa mère (9,8 %) lui auraient communiqué peu souvent leurs attentes relativement à sa réussite scolaire. Enfin, environ le tiers des élèves estiment que leur père et leur mère leur auraient communiqué de temps à autre leurs attentes de réussite scolaire. Les différences entre les régions pour ces trois formes d'engagement sont mineures.

**Utilisation des ressources éducatives au foyer.** Les élèves ont indiqué sur une échelle en cinq points leur fréquence d'utilisation de 22 différentes ressources éducatives qui peuvent être présentes au foyer. L'analyse des réponses nous a permis de définir six sous-ensembles de ressources éducatives. Le score moyen pour chaque sous-ensemble permet d'en apprécier la fréquence d'utilisation par les élèves. Par ordre d'importance de leur utilisation, ces sous-ensembles sont : ordinateur, logiciels éducatifs anglais et Internet (score moyen = 4,37); dictionnaires français et anglais et calculatrice (score moyen = 3,59); ressources informatiques et médias papier en français (score moyen = 3,24); ressources informatiques et médias papier en

anglais (score moyen = 3,18); télescope, microscope, 50 livres ou plus en français et 50 livres ou plus en anglais (score moyen = 2,83); encyclopédie et atlas ou globe terrestre (score moyen = 2,79). Près de neuf élèves sur dix (86,7 %) rapportent qu'ils utilisent très souvent l'ordinateur, les logiciels éducatifs en anglais et Internet; les pourcentages sont très proches de celui-ci dans chacune des régions. Le seul autre sous-ensemble de ressources utilisé très souvent par plus de la moitié des élèves de l'échantillon et de chacune des régions est celui des dictionnaires français et anglais et de la calculatrice (entre 53,9 % et 59,9 % des élèves, selon les régions). C'est dans l'Ouest/Nord qu'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves (48,6 %) qui utilisent très souvent les ressources informatiques et les médias papier en anglais, et au Nouveau-Brunswick qu'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves (51,7 %) qui utilisent très souvent ces types de ressources en français.

**Constats.** Les différences entre les aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève sont importantes en général ainsi que dans chacune des régions. Les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons à aspirer aux études universitaires, tandis que les garçons sont plus nombreux que les filles à aspirer à des études collégiales ou à s'en tenir à des études secondaires. Enfin, il importe de souligner que près de 15 % des élèves ont manifesté l'intention de n'entreprendre leurs études postsecondaires qu'une année ou plus après la fin de leurs études secondaires.

Notre principal constat en ce qui concerne les caractéristiques des familles des élèves est la présence d'importantes différences entre les régions en matière de scolarité des parents ainsi qu'en ce qui concerne le revenu familial, tel que perçu par les élèves. Globalement, le niveau socio-économique des familles des régions du Nouveau-Brunswick et de l'Atlantique est inférieur à celui des familles de l'Ontario et de l'Ouest/Nord. La taille des familles est de beaucoup inférieure à celle qui prévalait il y a quelques décennies.

Dans l'ensemble, la majorité des élèves estiment avoir un vécu familial positif en termes de qualité de la communication. Pour la plupart des élèves, leurs parents se sont comportés de manière à leur permettre de vivre des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance. La majorité des élèves estiment que leur mère et leur père ont abordé avec eux des sujets en lien avec ce qu'ils vivaient à l'école, qu'ils les ont encouragés par rapport à leur rendement scolaire et qu'ils leur ont communiqué leurs attentes de réussite scolaire.

En général, les résultats montrent que les élèves estiment que leur mère contribue davantage que leur père à ces vécus positifs. Nonobstant ce bilan généralement positif, il importe de mentionner que des pourcentages importants d'élèves ont rapporté des vécus modérément ou peu positifs sur ces divers plans. Enfin, dans chacune des régions, c'est l'utilisation du sous-ensemble de ressources éducatives informatiques regroupant l'ordinateur, des logiciels éducatifs en anglais et Internet qui est de beaucoup la plus fréquente chez les élèves.

### 5.1.2.3 Vécu scolaire et sentiments des élèves

**Programme scolaire.** La quasi-totalité des élèves estiment que leur programme d'études du cycle secondaire leur permettrait d'entreprendre des études postsecondaires. Presque huit sur dix (77,8 %) croient qu'il leur permettrait de faire des études universitaires, et environ deux sur dix (21,4 %), des études collégiales. Il existe d'importantes différences entre les régions. Presque tous les élèves de l'Ouest/Nord (96,1 %) estiment que leur programme leur permettrait d'entreprendre des études universitaires, comparativement à presque neuf élèves sur dix (89,1 %) en Atlantique, à un peu plus de huit sur dix (81,7 %) au Nouveau-Brunswick et à près de sept sur dix (69,8 %) en Ontario. Les proportions les plus importantes d'élèves qui estiment que leur programme d'études au secondaire leur permettrait d'entreprendre des études collégiales mais pas des études universitaires se trouvent en Ontario (29,3 %), au Nouveau-Brunswick (17,3 %) et en Atlantique (10,9 %).

**Sentiments de satisfaction relatifs à l'apprentissage et au rendement scolaire.** Les scores moyens reflètent généralement une satisfaction modérée en ce qui concerne le rendement et les apprentissages en mathématiques (score moyen = 5,68), en français (score moyen = 5,80) et en sciences (score moyen = 5,92), et une satisfaction modérément forte pour le rendement et les apprentissages en sciences humaines (score moyen = 6,42) et en anglais (score moyen = 6,76). Environ quatre élèves sur dix seulement se disent satisfaits de leur rendement en français (38 %), en mathématiques (39 %) et en sciences (42,5 %), comparativement à cinq à six élèves sur dix qui se disent satisfaits de leur rendement en sciences humaines (54,3 %) et à six sur dix en anglais (61,1 %). L'écart entre le pourcentage d'élèves se disant satisfaits de leur rendement et apprentissage en anglais est plus élevé de 23,1 % que le pourcentage d'élèves se disant satisfaits de leur rendement et apprentissage en français. Plusieurs différences régionales sont à souligner. Les élèves les plus nombreux à manifester leur satisfaction de leur rendement et apprentissage en anglais (72,0 %), en sciences humaines (62,2 %) et en sciences (51,6 %) sont ceux de l'Atlantique. Les élèves les moins nombreux à manifester de la satisfaction de leur rendement et apprentissage en français sont ceux du Nouveau-Brunswick (34,2 %), et, en mathématiques, ceux du Nouveau-Brunswick (37,8 %) et de l'Ontario (39,8 %).

**Comportements du personnel enseignant favorisant les sentiments A-C-A.** Dans l'ensemble, les élèves estiment que les comportements de leurs enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire ont favorisé de façon relativement similaire la présence chez eux de sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Les scores moyens de 6,52 pour les enseignantes et enseignants du primaire et de 6,43 pour celles et ceux du secondaire reflètent que leurs comportements favorisant les sentiments A-C-A correspondent de façon modérément forte aux vécus des élèves. Un peu moins de six élèves sur dix (56,3 %) estiment que les comportements de leurs enseignantes et enseignants du primaire auraient fortement favorisé ces

sentiments, comparativement à un peu plus de cinq élèves sur dix (53,5 %) pour ce qui est des comportements de leurs enseignantes et enseignants du secondaire. Il n'y a pas d'importantes différences entre les vécus des élèves des différentes régions.

**Sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation.** Globalement, les scores moyens des élèves reflètent des sentiments modérément forts d'autonomie (6,24) et de compétence (6,25) en situation d'apprentissage et d'étude. Un peu moins de la moitié des élèves sont fortement d'accord avec le fait qu'ils ont vécu des sentiments d'autonomie (46,4 %) et de compétence (47 %) en situation d'apprentissage et d'étude.

La proportion d'élèves qui sont fortement d'accord avec l'idée qu'ils entretiennent des sentiments d'affiliation avec les élèves de leur école est plus grande (55,2 %; score moyen = 6,43) que celle de ceux qui disent être fortement d'accord avec l'idée qu'ils entretiennent de tels sentiments avec leurs enseignantes et enseignants (39,6 %; score moyen = 5,85).

**Sentiments d'inclusion à l'école.** Dans l'ensemble, les élèves ont un sentiment relativement fort d'inclusion à l'école (score moyen = 6,97). Presque sept élèves sur dix (67,5 %) sont assez fortement d'accord avec l'idée qu'ils ont le sentiment d'être acceptés et inclus à l'école. Au Nouveau-Brunswick, un peu plus de sept élèves sur dix (71,5 %) se disent fortement en accord avec des énoncés reflétant des sentiments d'inclusion, comparativement à environ six sur dix en Ontario (62,8 %), en Atlantique (60,9 %) et dans l'Ouest/Nord (59,4 %). Globalement, tout près du tiers des élèves estiment qu'ils sont modérément ou faiblement en accord avec les énoncés sur l'inclusion, ce qui signifie qu'ils ont plutôt le sentiment d'être modérément ou peu inclus à l'école.

**Estime de soi générale.** Globalement, les élèves sont plutôt fortement en accord (score moyen de 6,92) avec des énoncés décrivant une estime de soi positive. Il existe d'importantes différences entre les élèves du Nouveau-Brunswick et ceux des autres régions. Au Nouveau-

Brunswick, presque sept élèves sur dix (67,7 %) sont fortement en accord avec les énoncés qui reflètent une estime de soi positive, tandis que c'est environ six élèves sur dix dans l'Ouest/Nord (61,6 %), en Ontario (60,9 %) et en Atlantique (59,2 %). Toutefois, un peu plus du tiers des élèves sont modérément ou faiblement en accord, ce qui signifie qu'ils ne croient pas avoir une estime de soi particulièrement positive.

**Constats.** Il est clair que, selon la perception des élèves, les programmes auxquels ils sont inscrits au cycle secondaire leur permettent d'entreprendre des études postsecondaires. Au total, c'est une forte majorité des élèves (près de 78 %) qui estiment que leur programme leur permettrait d'entreprendre des études universitaires et c'est près de 20 % qui croient qu'il leur permettrait de poursuivre des études collégiales.

Globalement, le profil d'un bon nombre d'élèves en ce qui concerne leur rendement est moins que très positif. C'est nettement moins de la moitié des élèves qui se disent satisfaits de leur rendement en français, en mathématiques et en sciences, comparativement à un peu plus de la moitié qui se disent satisfaits de leur rendement en sciences humaines et en anglais. Il existe néanmoins de nombreuses différences entre les élèves des différentes régions. Nous constatons, par exemple, que c'est au Nouveau-Brunswick, région où la vitalité francophone est la plus forte dans la présente enquête, que les élèves sont pourtant les moins satisfaits de leur rendement en français.

Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation sont, selon les recherches menées sur la théorie de l'autodétermination, d'importants fondements de la capacité de s'autodéterminer (Deci et Ryan, 2002), et ils sont souvent en relation avec l'engagement dans les études et un meilleur rendement scolaire (Reeve, 2002). Seulement un peu plus de la moitié des élèves estiment que leurs enseignantes et enseignants ont beaucoup favorisé chez eux la présence de ces sentiments.

De plus, nous avons vu qu'un peu moins de la moitié des élèves sont fortement d'accord avec l'idée qu'ils ont vécu des sentiments d'autonomie et de compétence en situation d'apprentissage et d'étude et que moins encore ont vécu des sentiments d'affiliation avec leurs enseignantes et enseignants. Toutefois, près de sept élèves sur dix estiment avoir été acceptés et inclus à l'école, et disent avoir une estime de soi positive.

#### **5.1.2.4 Vécus et attitudes relatives aux études postsecondaires**

##### **5.1.2.4.1 Vécu dans la famille et à l'école par rapport aux études postsecondaires**

**Attentes des parents par rapport aux études postsecondaires.** Les scores moyens de 4,62 et 4,60 (sur une échelle en sept points) en ce qui concerne les attentes de la mère et du père par rapport aux études secondaires se situent dans la catégorie des programmes d'études collégiales de 2 ou 3 ans. Les pourcentages d'élèves qui estiment que leurs parents leur font connaître leurs attentes par rapport aux études postsecondaires permettent de nuancer cette donnée. Environ neuf élèves sur dix affirment que leurs parents s'attendent à ce qu'ils entreprennent des études postsecondaires. Tout près de 60 % des mères (59,6%) et des pères (58,8 %) s'attendent à ce que leurs enfants fassent des études universitaires, et environ 30 % s'attendent à ce qu'ils fassent des études collégiales. Les différences entre les régions sont importantes. Alors que c'est 75,0 % des mères et 77,7 % des pères des élèves du Nord/Ouest qui leur font part d'attentes relatives aux études universitaires, ce pourcentage se situe à environ 67 % (mères) et 61 % (pères) en Atlantique, et à 64 % chez les mères et les pères en Ontario. Au Nouveau-Brunswick, c'est 56 % des mères et 54 % des pères qui communiquent des attentes d'études universitaires à leur enfant. Par contre, c'est au Nouveau-Brunswick que les parents sont les plus nombreux à communiquer des attentes d'études collégiales à leur enfant (environ 35 % des mères et des pères).

### **Attentes des membres du personnel scolaire et des amis par rapport aux études**

**postsecondaires.** Les perceptions des élèves des attentes de leurs enseignantes et enseignants et de leur conseillères et conseillers en orientation concernant leurs études postsecondaires sont relativement similaires (scores moyens de 4,55 pour les enseignants et de 4,57 pour les conseillers en orientation, sur une échelle en sept points). Ces attentes se situent en moyenne dans la catégorie des programmes d'études collégiales de 2 ou 3 ans. Mais tout près de neuf élèves sur dix estiment que les membres du personnel scolaire s'attendent à ce qu'ils fassent des études postsecondaires, soit universitaires (62,2 %), soit collégiales (24,6 % à 26,3 %). Les perceptions des élèves des attentes du personnel scolaire relatives aux études universitaires sont plus élevées dans l'Ouest/Nord (environ 75 %) et en Atlantique (72,1 % et 76 %) qu'en Ontario (environ 66 %) et au Nouveau-Brunswick (près de 59 %). Par ailleurs, les perceptions des élèves des attentes du personnel scolaire relatives aux études collégiales sont plus élevées au Nouveau-Brunswick (26,2 % et 28,9 %) et en Ontario (23,3 % et 24,2 %) qu'en Atlantique (21,4 % et 16,2 %) et dans l'Ouest/Nord (12,8 % et 12,9 %). Presque six élèves sur dix (56,8 %) estiment que leurs amis leur communiquent des attentes par rapport aux études universitaires, et environ trois sur dix (29,8 %), qu'ils leur communiquent des attentes par rapport à des études collégiales.

**Influence des parents par rapport aux études postsecondaires.** Dans l'ensemble, les élèves estiment que l'influence de leurs parents par rapport aux études postsecondaires est modérément forte (scores moyens de 5,81 et 5,69 pour la mère et le père respectivement). Un peu moins de la moitié des élèves (48 % ou 46 % selon le parent) estiment que leurs parents les influencent beaucoup dans leurs décisions par rapport aux études postsecondaires. Environ deux sur dix (à peu près 20 % ou 22 % selon le parent) croient qu'ils les influencent peu dans ces décisions. Les élèves du Nouveau-Brunswick se démarquent ici de leurs pairs, un pourcentage beaucoup moins élevé que dans les autres régions (l'écart est aux environs de 10 %) estimant que

leurs parents exercent beaucoup d'influence sur eux en ce qui concerne leurs projets postsecondaires. Aussi, un pourcentage plus élevé d'élèves du Nouveau-Brunswick que des autres régions (l'écart varie de 5 % à 10 %) estiment qu'ils exercent peu d'influence sur eux sur cette question.

**Influence des membres du personnel scolaire et des amis par rapport aux études postsecondaires.** Au total, les élèves estiment que leurs enseignantes et enseignants et leurs conseillères et conseillers en orientation exercent sur eux une influence modérément faible (score moyen = 4,19) en ce qui concerne leurs décisions par rapport aux études postsecondaires. Moins de deux élèves sur dix seulement (15,6 %) estiment que ces membres du personnel scolaire n'ont que peu d'influence. Un pourcentage plus élevé d'élèves de l'Atlantique (22,6 %) et de l'Ontario (19,4 %) que de l'Ouest/Nord (15,5 %) et du Nouveau-Brunswick (12,8 %) estiment que le personnel éducatif exerce beaucoup d'influence.

**Constats.** La majorité des élèves estiment que leurs parents leur ont fait savoir qu'ils s'attendaient à ce qu'ils fassent des études universitaires. Presque le tiers des élèves disent que leurs parents leur ont communiqué qu'ils s'attendaient à ce qu'ils fassent plutôt des études collégiales. Malgré l'expression de ces attentes parentales, environ la moitié des élèves seulement estiment que les parents les ont beaucoup influencés dans leur décision de poursuivre des études postsecondaires et un élève sur cinq affirme que ses parents l'ont peu influencé.

En général, une très forte majorité des élèves estiment que le personnel scolaire et leurs amis leur communiquent des attentes relatives à des études postsecondaires. Ils sont toutefois une faible minorité à affirmer que l'influence du personnel scolaire et de leurs amis sur leur décision de poursuivre des études postsecondaires est forte.

#### 5.1.2.4.2 Attitudes des élèves relatives aux études postsecondaires

**Motivations pour les études postsecondaires.** Les résultats présentés au chapitre précédent dressent un profil comprenant les six types de régulation de la motivation par rapport aux études postsecondaires que nous avons définis au chapitre deux, à savoir l'amotivation, quatre types de régulation associés à la motivation extrinsèque (externe, introjectée, identifiée et intégrée) et un type associé à la motivation intrinsèque. Les scores moyens pour la régulation identifiée – motifs reliés à la réalisation de buts personnels – et pour la régulation externe – vouloir apprendre et faire des études postsecondaires pour des raisons instrumentales (carrière, statut économique) – sont forts (scores moyens de 7,26 et 7,16 respectivement). La régulation intégrée – motifs intériorisés et intégrés à son moi – se situe entre modérée et forte (5,64), tout comme la régulation intrinsèque (motivation intrinsèque) – vouloir apprendre et faire des études postsecondaires pour le plaisir et pour éprouver un sentiment d'accomplissement – (5,92). Les scores moyens pour l'amotivation – l'absence de motivation – (2,00) et pour la régulation introjectée – motifs reflétant un sentiment d'obligation ou de culpabilité – (3,40) sont très faibles.

C'est au Nouveau-Brunswick que l'amotivation (1,78) et la régulation introjectée (3,09) s'avèrent les plus faibles. C'est dans l'Ouest/Nord que la motivation extrinsèque avec régulation intégrée est la plus forte (score moyen = 5,92) et au Nouveau-Brunswick qu'elle est la plus faible (5,55). C'est au Nouveau-Brunswick que la motivation extrinsèque avec régulation identifiée (7,41) et la motivation extrinsèque avec régulation externe (7,28) sont les plus fortes et en Atlantique qu'elles sont les plus faibles : motivation extrinsèque avec régulation identifiée (6,93) et motivation extrinsèque avec régulation externe (6,86). Ces deux types de régulation de la motivation restent néanmoins élevés pour l'ensemble des élèves.

**Confiance de pouvoir compléter des études postsecondaires.** En général, les élèves sont très confiants (score moyen = 7,40) de pouvoir compléter leurs études postsecondaires.

Globalement, près de huit élèves sur dix (78,3 %) se disent très confiants de pouvoir compléter de telles études. Au Nouveau-Brunswick et en Ontario, environ huit élèves sur dix expriment beaucoup de confiance en leur capacité de pouvoir compléter de telles études, comparativement à environ sept élèves sur dix en Atlantique et dans l'Ouest/Nord.

**Perceptions d'obstacles aux études postsecondaires.** Les perceptions d'obstacles peuvent jouer un rôle dans les décisions des élèves par rapport à leurs études postsecondaires. Nous abordons ici deux de ces obstacles : 1) le manque de connaissances des carrières et du marché du travail, et l'indécision relative aux projets postsecondaires tant sur le plan des études que sur celui de la carrière; 2) le manque d'encouragement familial et les responsabilités familiales. Nous évoquerons un troisième obstacle – le coût des études supérieures et la peur de l'endettement – plus loin dans la section portant sur le financement des études postsecondaires. Le score moyen pour le manque de connaissances des carrières et du marché du travail, et l'indécision relative aux projets postsecondaires (3,39) est relativement faible. Celui pour le manque d'encouragement familial (2,19) semblerait indiquer que seule une faible minorité d'élèves estiment qu'il s'agirait d'un obstacle majeur.

Près d'un élève sur dix (9 %) estime que l'indécision liée à son manque de connaissances des carrières et à son faible intérêt pour les études postsecondaires constitue un obstacle majeur au projet d'entreprendre des études postsecondaires. Ce même obstacle est considéré comme moyen par 34,5 % des élèves. Enfin, 3 % des élèves estiment que le peu d'encouragement de leur famille ou des obligations familiales constituent un obstacle majeur. Cet obstacle est jugé d'une importance moyenne par 16,4 % des élèves. En général, les différences entre les régions ne sont pas très considérables.

**Constats.** Deux des six types de motivations analysés caractérisent fortement les motivations des élèves envers les études postsecondaires. Il s'agit de la régulation identifiée (les raisons ou motifs reliés à la réalisation de buts personnels) et de la régulation externe (les raisons instrumentales reliées, par exemple, à la carrière et au statut économique).

Dans l'ensemble, une forte majorité des élèves se disent très confiants de pouvoir compléter leurs études postsecondaires, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne soient pas conscients d'obstacles qu'ils pourraient devoir surmonter. Au total, il y a entre 40 % et 50 % des élèves pour qui l'indécision liée à un manque de connaissances des carrières constitue un obstacle modéré ou majeur, et il y en a environ 20 % pour qui le manque d'encouragement familial est un obstacle modéré ou majeur. S'ajoute à ces obstacles, comme nous le verrons plus loin, l'inquiétude face au manque d'argent et à l'endettement.

#### **5.1.2.4.3 Positionnement des élèves face au financement d'études postsecondaires**

**Connaissance des sources de financement.** Selon le score moyen de 4,35 pour l'ensemble de l'échantillon, la connaissance des élèves des sources de financement pour les études postsecondaires est modérément faible. Le portrait est généralement le même dans les différentes régions puisque les scores moyens varient de 4,00 dans l'Ouest/Nord à 4,65 en Atlantique. Au total, presque le tiers des élèves (31,6 %) estiment que leur connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires est faible. Presque six élèves sur dix évaluent que leurs connaissances des sources de financement sont modérées et un élève sur dix (10,1 %) estime qu'elle est forte. C'est dans la région Atlantique que le pourcentage d'élèves disant avoir une forte connaissance des sources de financement est le plus élevé (18,1 %).

#### **Sources et montants de financement prévus pour les études postsecondaires.**

Les scores moyens (sur une échelle en sept points) de l'échantillon total permettent de constater que les élèves croient obtenir plus d'argent pour leurs études de leur famille (score moyen = 2,87) que de leurs économies personnelles (score moyen = 2,39) ou de bourses et de prêts (score moyen = 1,89); les montants reflétés par ces moyennes sont de moins de 4 000 \$. Dans toutes les régions, de huit à neuf élèves sur dix comptent obtenir une somme pouvant aller jusqu'à 4 000 \$ annuellement en prêts et bourses. Alors que 29 % des élèves estiment qu'ils recevront entre 4 000 \$ et 12 000 \$ annuellement de leurs parents ou famille, 20,3 % jugent que des sommes de cet ordre proviendront de leurs économies personnelles, et 10,1 % qu'elles proviendront de bourses ou de prêts. C'est au Nouveau-Brunswick qu'on trouve les pourcentages les plus faibles d'élèves disant qu'ils prévoient recevoir des montants se situant entre 4 000 \$ et 12 000 \$ annuellement en provenance de leurs économies personnelles (15 %) ou de prêts ou bourses (7,6 %). C'est aussi dans cette province qu'on trouve les plus faibles pourcentages d'élèves disant qu'ils prévoient recevoir de leurs parents ou famille (12,1 %), de leurs économies personnelles (3,3 %) ou de prêts ou bourses (0,8 %) des sommes de 12 000 \$ et plus annuellement.

**Préoccupations au sujet du financement des études postsecondaires.** Les élèves sont modérément préoccupés par les questions de financement des études supérieures et d'endettement, comme en témoignent leurs scores moyens tant pour l'échantillon global que pour chacune des régions (ces scores se situent entre 4,73 et 5,05 sur une échelle en sept points). Près d'un tiers des élèves se disent grandement préoccupés par ces questions (31,6 %) et tout près d'un autre tiers se disent peu préoccupés (32,3 %). Les différences entre les régions ne sont pas particulièrement importantes.

Enfin, le score moyen de l'échantillon sur l'échelle portant sur la perception du manque de ressources financières et la peur de l'endettement est modérément faible (score moyen = 4,15).

Toutefois, près d'un élève sur cinq (18,2 %) estime que le manque de fonds et la peur de l'endettement qui lui est associée constituent un obstacle majeur au projet de faire des études postsecondaires. De plus, près de deux sur cinq (38,8 %) considèrent que c'est un obstacle moyen.

**Constats.** Près du tiers des élèves estiment avoir un faible degré de connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires et un élève sur dix seulement estime en avoir une très bonne connaissance. Près des deux tiers des élèves sont grandement ou modérément préoccupés par les questions du financement des études supérieures et de l'endettement. Pour une majorité d'élèves, les prêts et les bourses sont un complément aux ressources financières fournies par leurs familles et par eux-mêmes. Cela se reflète dans le fait que des proportions importantes d'élèves comptent sur leurs parents et sur leurs économies personnelles pour financer leurs études postsecondaires.

## **5.2 Deuxième objectif de l'enquête : étudier les préférences des élèves relatives à la langue des études postsecondaires**

Voici maintenant, en rapport avec le deuxième objectif de l'enquête, une synthèse des résultats et les constats portant sur la variable que nous cherchons à expliquer ici – la probabilité de poursuivre des études postsecondaires en français –, ainsi qu'une synthèse des résultats et les principaux constats relatifs aux variables qui pourraient être en relation avec cette probabilité<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Rappelons qu'une analyse plus complète des facteurs du vécu langagier et du développement psycholinguistique qui pourraient être en relation avec le projet d'entreprendre des études postsecondaires en français fera l'objet d'un autre rapport.

## 5.2.1 Variable dépendante : Probabilité de poursuivre des études postsecondaires en français

**Probabilité de poursuivre des études postsecondaires en français.** Le score moyen de 6,66 pour l'échantillon reflète une probabilité modérément élevée d'entreprendre des études postsecondaires en français. Cette probabilité est élevée au Nouveau-Brunswick (7,15), modérément élevée en Ontario (6,18), modérée dans l'Ouest/Nord (5,24) et modérément faible en Atlantique (4,58). Un peu moins des deux tiers des élèves (64,1 %) estiment cette éventualité hautement probable, tandis que près de 36 % l'estiment modérément probable (17,2 %) ou peu probable (18,5 %). Les différences entre les régions sont importantes. Le pourcentage le plus important d'élèves se prononçant pour une probabilité élevée provient du Nouveau-Brunswick (71,4 %). Les pourcentages d'élèves des autres régions indiquant une probabilité élevée sont de 57,2 % pour l'Ontario, 42,7 % pour l'Ouest/Nord et 35,6 % pour l'Atlantique. Les résultats de la question portant sur la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français si la distance et les coûts n'étaient pas des facteurs à prendre en compte montrent que les pourcentages d'élèves affirmant que la probabilité est forte augmentent de 7,8 % dans l'Ouest/Nord, de 5,5 % en Atlantique, de 1,1 % en Ontario et de 0,2 % au Nouveau-Brunswick.

**Constats.** Nous constatons premièrement qu'un peu moins des deux tiers des élèves des écoles des communautés de langue française en milieu minoritaire disent que la probabilité qu'ils entreprennent leurs études postsecondaires en français est élevée. Les autres élèves – environ 35 % – estiment que cette probabilité est faible ou modérée. Deuxièmement, les différences entre les régions sont très importantes. Nous notons entre autres que le pourcentage d'élèves du Nouveau-Brunswick se prononçant en faveur d'une probabilité élevée est le double de celui des élèves de l'Atlantique (71,4 % comparativement à 35,6 %). De plus, un peu moins de six élèves

sur dix (57,2 %) en Ontario et un peu plus de quatre sur dix (42,7 %) dans l'Ouest/Nord affirment que cette probabilité est élevée. Enfin, nous constatons que les pourcentages d'élèves de l'Ouest/Nord et de l'Atlantique estimant que la probabilité est élevée augmentent de près de 8 % dans l'Ouest/Nord et de près de 6 % en Atlantique si la distance et les coûts n'étaient pas des facteurs dans leur décision.

## **5.2.2 Variables explicatives (indépendantes)**

### **5.2.2.1 Attitudes et types de motivations envers le français comme langue des études**

**Souhaits en ce qui concerne la langue des études secondaires.** En moyenne, les élèves auraient souhaité avoir au cycle secondaire, s'ils avaient eu le choix, un programme d'études comportant environ les deux tiers des cours en français (score moyen = 5,05 sur une échelle en sept points). Le score moyen le plus fort se trouve au Nouveau-Brunswick (5,13) et le plus faible en Atlantique (score moyen = 4,41). C'est dans cette dernière région qu'on trouve le pourcentage le plus faible d'élèves (51,1 %) qui auraient opté pour un programme d'études comportant les deux tiers ou plus des cours en français, ainsi que le pourcentage le plus élevé d'élèves (26,1 %) qui auraient choisi un programme d'études comportant les deux tiers ou plus des cours en anglais.

**Raisons pour lesquelles les élèves ont fait leurs études secondaires en français.** Nos analyses nous ont permis de définir deux groupes de raisons pour lesquelles les élèves ont fait leurs études secondaires en français. Le score moyen de 6,44 pour des raisons reflétant des motivations extrinsèques avec régulation intégrée et régulation identifiée, ainsi que des motivations intrinsèques montre que ces types de motivations correspondent plutôt fortement à celles de nombreux élèves. Plus de la moitié des élèves (55,9 %) estiment que ces raisons correspondent fortement à celles qu'ils invoquent pour avoir fait leurs études secondaires en

français. Le portrait est presque l'inverse pour ce qui est des raisons reflétant les motivations extrinsèques avec régulation externe et régulation introjectée, ainsi que l'amotivation. Ici, ce n'est qu'un élève sur vingt (4,6 %) qui estime que ces raisons reflètent fortement les siennes.

**Souhaits concernant la langue des études postsecondaires.** Un peu plus de la moitié des élèves (55,7 %) souhaitent que les deux tiers ou plus des cours de leur programme d'études postsecondaires soient en français, comparativement à un élève sur cinq (20,5 %) qui préférerait que cette proportion des cours soit en anglais. Tandis qu'un peu plus de trois élèves sur cinq (62,1 %) du Nouveau-Brunswick souhaitent que les deux tiers ou plus de leurs cours soient en français, seulement un peu plus d'un élève sur quatre (28,6 %) de l'Atlantique partage ce souhait. En Ontario, cinq élèves sur dix (49,3 %) et, dans le Nord/Ouest, quatre sur dix (40,8 %) favorisent une telle proportion de cours en français. Enfin, près de la moitié des élèves de la région Atlantique (48,0 %) et trois élèves sur dix (30,0 %) de l'Ouest/Nord souhaitent que les deux tiers ou plus des cours de leur programme d'études postsecondaires soient en anglais.

**Obstacles par rapport aux études postsecondaires en français.** Quatre types d'obstacles aux études postsecondaires en français ont été analysés. Premièrement, près de deux élèves sur dix (16,9 %) estiment que leurs faibles notes en français sont un obstacle majeur aux études postsecondaires en français. C'est particulièrement le cas en Atlantique (21,4 %) et au Nouveau-Brunswick (18,6 %). Deuxièmement, dans l'ensemble, environ un élève sur dix (10,0 %) estime que la distance d'une institution postsecondaire francophone est un obstacle majeur; cependant, presque deux élèves sur dix en Atlantique et dans l'Ouest/Nord croient qu'il en est ainsi. Troisièmement, un élève sur dix (9,5 %) considère sa préférence pour les études en anglais comme un obstacle majeur. Enfin, les faibles montants et nombres des bourses pour les études postsecondaires en français sont perçus comme un obstacle majeur par un peu plus d'un élève sur

vingt (6,5 %). Toutefois, seulement environ un élève sur dix en Atlantique (13,3 %) et dans l'Ouest/Nord (10,0 %) voit la situation ainsi.

**Constats.** Nous constatons qu'un pourcentage important d'élèves (presque 65 %) auraient, s'ils avaient eu ce choix, fait des études secondaires comportant les deux tiers ou plus des cours en français, ce qui fut le cas dans leur expérience scolaire puisque, à notre connaissance, tous leurs cours étaient en français sauf pour l'anglais langue seconde. S'agissant de la langue des études postsecondaires, le pourcentage d'élèves qui feraient, s'ils avaient ce choix, des études postsecondaires comportant les deux tiers ou plus des cours en français (55,7 %) est moins élevé que pour le secondaire. Cela signifie que plus de quatre élèves sur dix opteraient pour des programmes comportant la moitié ou plus des cours en anglais. Notre enquête a permis de déceler quatre types d'obstacles au choix de faire des études postsecondaires en français. Par ordre d'importance, ce sont : a) la faiblesse des notes en français (près de deux élèves sur dix estiment qu'il s'agit d'un obstacle majeur); b) la distance d'une institution postsecondaire francophone (environ un élève sur dix estime qu'il s'agit d'un obstacle majeur); c) la préférence pour les études en anglais (presque un élève sur dix estime qu'il s'agit d'un obstacle majeur); d) les faibles montants et nombres des bourses pour les études postsecondaires en français (un peu plus d'un élève sur vingt considère qu'il s'agit d'un obstacle majeur). Il importe de souligner que ces obstacles sont considérés comme des obstacles majeurs par des pourcentages plus importants d'élèves de certaines régions. C'est le cas des élèves de l'Atlantique et du Nouveau-Brunswick en ce qui concerne les faibles notes en français, des élèves de l'Atlantique et de l'Ouest/Nord en ce qui concerne la distance des institutions postsecondaires francophones, et les faibles montants et nombres des bourses pour les études postsecondaires en français.

### **5.3 Troisième objectif de l'enquête : étudier la force des intentions des élèves de faire carrière dans leur région**

En rapport avec le troisième objectif de l'enquête, nous présentons d'abord une synthèse des résultats et nos constats portant sur la variable que nous cherchons à expliquer, soit la force de l'intention de l'élève de faire carrière dans sa région. Nous présentons ensuite une synthèse des résultats et les principaux constats relatifs aux variables qui pourraient être en relation avec cette intention.

#### **5.3.1 Variable dépendante : intention de faire carrière dans sa région**

Globalement, la force de l'intention des élèves de faire carrière dans leur région est modérée (score moyen = 5,32). Un peu plus du tiers des élèves (34,5 %) disent avoir une forte intention de faire carrière dans leur région d'origine. Dans trois régions, le tiers ou un peu plus estiment avoir cette forte intention : 36,9 % en Ontario, 33,6 % au Nouveau-Brunswick et 33,3 % dans l'Ouest/Nord, tandis que c'est seulement un peu plus d'un élève sur quatre en Atlantique (26,7 %). La région Atlantique est d'ailleurs la seule où le pourcentage d'élèves ayant une faible intention de faire carrière dans leur région (34,4 %) est plus élevé que celui d'élèves dont l'intention de faire carrière dans leur région est forte (26,7 %).

*Constat.* Globalement, ce n'est qu'une faible proportion d'élèves (un peu plus du tiers) qui se proposent de faire carrière dans leur région d'origine. Dans une région en particulier, celle de l'Atlantique, cette proportion est d'un peu plus du quart des élèves seulement.

#### **5.3.2 Variables explicatives (indépendantes)**

**Confiance et probabilité de pouvoir faire carrière dans sa région.** Dans l'ensemble, les élèves sont modérément confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région (score moyen =

5,64). Un peu plus de quatre élèves sur dix (42,6 %) se disent très confiants à cet égard. Près de la moitié des élèves en Ontario (48,2 %) et un peu plus de la moitié des élèves dans l'Ouest/Nord (56,7 %) se disent confiants, mais seulement un peu plus du tiers des élèves du Nouveau-Brunswick (38,1 %) et environ le tiers de ceux de l'Atlantique (32,2 %) partagent cet avis.

Un peu plus de la moitié des élèves (53,6 %) estiment qu'il est très probable (probabilité de 66 % ou plus) qu'ils puissent trouver du travail dans leur région. Près de trois sur cinq élèves de l'Ontario (58,9 %) et un peu plus des deux tiers des élèves de l'Ouest/Nord (67,4 %) sont de cet avis, tandis que c'est près de la moitié des élèves du Nouveau-Brunswick (49,2 %) et un peu plus de quatre élèves sur dix de l'Atlantique (42,5 %) qui jugent cette éventualité très probable.

**Situation économique et possibilités d'avancement dans sa région.** Dans l'ensemble, les élèves estiment que la situation économique et les possibilités d'avancement dans leur région sont modérément bonnes (score moyen = 5,99). Un peu plus de quatre élèves sur dix (41,6 %) estiment que la situation économique et les possibilités d'avancement dans leur carrière sont bonnes. On relève d'importantes variations entre les régions. La moitié des élèves ou plus de l'Ontario et de l'Ouest/Nord estiment que la situation économique dans leur région est bonne, mais c'est seulement environ le tiers des élèves du Nouveau-Brunswick (35,0 %) et de l'Atlantique (33,9 %) qui sont de cette opinion.

**Obstacles à faire carrière dans sa région.** Dans l'ensemble, les élèves estiment que la situation économique actuelle et les possibilités d'avancement dans leur région constituent un obstacle modéré (score moyen = 4,44). Tout près d'un élève sur cinq (18,9 %) croit qu'il s'agit là d'un obstacle important au projet de faire carrière dans sa région, et près de la moitié (46,1 %) estiment que c'est un obstacle modéré. C'est dans l'Atlantique que se trouve la proportion la plus importante d'élèves qui estiment que cet obstacle est important (28,6 %), tandis que c'est dans

l'Ouest/Nord que se trouve la proportion la plus élevée qui jugent qu'il est peu important (40,0 %).

**Constats.** Un peu plus de 40 % des élèves seulement sont très confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région. On trouve des pourcentages significativement plus importants d'élèves très confiants de pouvoir trouver un travail dans leur région en Ontario et dans l'Ouest/Nord, où cinq à six élèves sur dix se disent très confiants, que dans l'Atlantique et au Nouveau-Brunswick, où trois à quatre élèves sur dix partagent cet avis.

## **5.4 Analyses relationnelles**

Nous avons présenté à la fin du chapitre quatre les résultats de quatre analyses de régression multiple. Les trois premières visaient à déterminer les facteurs le plus fortement en relation avec les aspirations éducationnelles dans l'ensemble de l'échantillon, et chez les filles et les garçons distinctement. La quatrième analyse visait à déterminer les facteurs le plus fortement en relation avec l'intention de faire carrière dans sa région. Tel que mentionné précédemment, l'analyse des facteurs pouvant être en relation avec le choix d'entreprendre des études postsecondaires en français fera l'objet d'un rapport ultérieur.

### **5.4.1 Aspirations éducationnelles**

Six facteurs distincts (non corrélés parce que statistiquement orthogonaux), chacun expliquant au moins 1 % de la variance, expliquent quand ils sont combinés 47,7 % de la variance dans les aspirations éducationnelles de l'ensemble des élèves. Le premier facteur en importance est celui des attentes et de la scolarité des parents, qui explique à lui seul 32,1 % de la variance. Le deuxième facteur est celui des motivations pour les études postsecondaires, qui explique 6,4 % de la variance. Troisième facteur, la satisfaction du rendement scolaire et

l'importance accordée au rendement explique 4,5 % de la variance. Chacun des trois autres facteurs – l'utilisation des ressources éducatives, les obstacles aux études postsecondaires, les sentiments d'être obligé d'étudier accompagnés de sentiments d'incompétence et d'estime négative de soi – explique entre 1,1 % et 1,4 % de la variance; ensemble, ils expliquent 3,7 % de la variance. Il importe de mentionner ici que la corrélation entre le facteur obstacles aux études postsecondaires et les aspirations éducationnelles est négative.

Les résultats des analyses effectuées en fonction du sexe des élèves montrent que tant chez les filles que chez les garçons, c'est le facteur combinant les attentes et la scolarité des parents qui est en plus forte relation avec leurs aspirations éducationnelles. De plus, ce sont les mêmes facteurs – la satisfaction du rendement scolaire (sauf maths)/l'importance accordée à la réussite scolaire, et les motivations pour les études postsecondaires – qui suivent par l'importance de leur relation avec les aspirations des élèves des deux sexes. Il importe toutefois de mentionner que leur ordre est renversé, les motivations pour les études postsecondaires étant troisième en importance chez les filles et deuxième en importance chez les garçons. C'est le contraire pour ce qui est de la satisfaction du rendement scolaire et l'importance accordée à la réussite scolaire.

#### **5.4.2 Intention de faire carrière dans sa région**

Au total, cinq facteurs distincts (non corrélés parce que statistiquement orthogonaux), chacun expliquant au moins 1 % de la variance, expliquent ensemble 30,7 % de la variance dans l'intention de faire carrière dans sa région. Comme on pouvait s'y attendre, la confiance de trouver un emploi dans sa région (avec la perception qu'il est probable d'y trouver un emploi) est fortement en relation avec l'intention d'y faire carrière; elle explique ici la plus importante proportion de la variance (26,9 %). Trois autres facteurs, combinés, n'expliquent que 3,9 % de la variance. Ce sont le désir de faire des études postsecondaires en français (1,5 % de la variance),

l'influence exercée par les parents et le personnel scolaire par rapport au projet de faire des études postsecondaires (1,3 % de la variance) et l'influence de la structure familiale (1,1 % de la variance), dont la relation avec les intentions de faire carrière dans sa région d'origine est à la fois faible et négative.

**Constats.** Dans l'échantillon total, et tant chez les filles que chez les garçons, les aspirations éducationnelles sont fortement en relation avec le même facteur, à savoir celui qui est défini par les attentes et le degré de scolarité du père et de la mère. Il importe toutefois de rappeler que les attentes du personnel scolaire se trouvent aussi dans ce facteur. Les relations de deux autres facteurs avec les aspirations éducationnelles, soit les motivations pour les études postsecondaires et la satisfaction du rendement dans les matières scolaires (exception faite du rendement en mathématiques, qui se trouve dans un autre facteur) – sont modérées. Soulignons ici que ce sont la motivation extrinsèque avec régulation identifiée, la motivation extrinsèque avec régulation intégrée, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque avec régulation externe qui définissent ce facteur; la motivation extrinsèque avec régulation introjectée et l'amotivation n'y figurent pas. Nous avons vu que d'autres facteurs expliquent une partie de la variance dans les aspirations éducationnelles, mais cette contribution est généralement faible.

Enfin, un facteur – la confiance et la probabilité de trouver du travail dans sa région – est en forte relation avec l'intention d'y revenir pour y faire carrière. Cela reflète la grande importance que revêt la situation économique dans la région de l'élève comme facteur qui pourrait l'inciter à s'y établir.

### **En guise de conclusion**

Nous l'avons souligné d'entrée de jeu dans cet ouvrage, les communautés francophones visent à se développer et à agir comme entités distinctes dans des contextes intergroupes où elles sont souvent très minoritaires sur le plan démographique. Elles comprennent toute l'importance qu'elles doivent accorder à l'éducation de leurs enfants si elles veulent accéder au degré d'autonomie culturelle (Landry, sous presse) qui leur permettrait de s'épanouir, tout en contribuant au développement de leur région et de leur pays.

**Aspirations éducationnelles.** En ce qui concerne l'éducation postsecondaire, tout comme les majorités anglophone et québécoise qu'elles côtoient en cette ère qui privilégie l'économie du savoir, les communautés francophones en milieu minoritaire se préoccupent des aspirations éducationnelles de leurs élèves et de l'accessibilité des études postsecondaires. Les résultats de la présente enquête montrent que ces communautés n'ont pas à s'inquiéter de l'intérêt que leurs élèves portent envers les études postsecondaires. En effet, à l'instar d'autres études pancanadiennes menées auprès d'importants échantillons d'élèves (Looker et Thiessen, 2004; RCCFC, 2005) qui ont montré que des proportions fort importantes d'élèves canadiens veulent poursuivre des études postsecondaires, les résultats de notre enquête nous ont permis de constater que les aspirations éducationnelles des élèves des communautés francophones sont généralement très élevées, environ 90 % des élèves souhaitant faire des études postsecondaires. Globalement, plus d'élèves aspirent aux études universitaires qu'aux études collégiales. Aussi, un pourcentage plus élevé de filles que de garçons ont des aspirations qui les inciteraient à poursuivre des études universitaires. C'est le contraire en ce qui concerne les études collégiales, que davantage de garçons se proposent d'entreprendre.

L'enquête a permis aussi de constater que, pour une majorité d'élèves, les montants des prêts et des bourses se doivent d'être un complément aux ressources financières fournies par leurs familles et par eux-mêmes. Cela se reflète dans le fait que des proportions importantes d'élèves comptent sur leurs parents et sur leurs économies personnelles pour financer leurs études postsecondaires.

Comme plus de neuf élèves sur dix se proposent de poursuivre des études postsecondaires et vu l'importance des ressources financières pour les poursuivre, il peut être surprenant que notre enquête révèle que près du tiers des élèves estiment avoir un faible degré de connaissance des sources de financement de telles études et qu'un élève sur dix seulement estime en avoir une très bonne connaissance. Il y a peut-être ici une des raisons qui font que près du tiers des élèves sont préoccupés par les questions du financement des études supérieures et de l'endettement.

**Faire carrière dans sa région.** Les communautés francophones s'intéressent particulièrement à ce que des diplômés d'études collégiales et universitaires s'établissent dans leurs régions respectives. Elles souhaitent vivement que leurs diplômés y fassent office de leaders et participent au développement social, économique, culturel et politique de la communauté francophone. Les résultats de notre enquête nous ont permis de constater qu'un peu moins de quatre élèves sur dix seulement disent avoir l'intention de s'établir dans leur région pour y faire carrière après leurs études postsecondaires et qu'un peu plus de tiers disent avoir une forte intention d'y faire carrière. Nous avons vu qu'il existe des variations entre les régions, mais c'est partout une minorité d'élèves qui disent qu'ils ont une forte intention de faire carrière dans leur région.

De nombreuses communautés francophones en milieu minoritaire font face à un défi particulièrement important si elles veulent attirer et retenir les diplômés de leurs écoles secondaires qui sont allés dans d'autres régions, provinces ou pays pour poursuivre leurs études

postsecondaires. Les communautés rurales en particulier sont touchées par cet exode, en partie parce que des secteurs de l'économie comme la foresterie, les pêches, l'agriculture et les mines, pour n'en nommer que quelques-uns, sont en difficulté. L'exode des régions rurales touche non seulement une certaine proportion de diplômés des études secondaires, mais aussi des parents et familles entières qui doivent se déplacer, faute de travail, vers des centres urbains de leur province ou vers d'autres provinces.

**Langue des études postsecondaires.** Comme l'a souligné le Comité sénatorial permanent des langues officielles (Corbin et Buchanan, 2005), les communautés francophones en milieu minoritaire visent à assurer, entre autres, l'accès à l'éducation postsecondaire en français, jugeant que c'est ainsi qu'elles se donneront le leadership dont elles ont besoin pour assurer leur développement. S'agissant de la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français, les communautés francophones s'inquiètent de l'inscription parfois presque obligatoire ou par défaut de leurs élèves à des établissements de langue anglaise. Notre enquête confirme le bien-fondé de cette préoccupation. Elle montre en effet que des pourcentages importants d'élèves de 12<sup>e</sup> année des écoles de langue française choisissent de poursuivre leurs études postsecondaires dans des établissements anglophones ou dans des programmes offerts principalement en anglais dans des établissements bilingues.

Ce phénomène est plus important en Atlantique et dans l'Ouest/Nord, mais on ne saurait affirmer qu'il est négligeable en Ontario et au Nouveau-Brunswick. Selon les communautés francophones, il serait souvent relié à l'absence, dans certaines régions, d'établissements postsecondaires francophones ou, à tout le moins, de programmes d'études offerts en français dans les domaines d'intérêt des élèves. Les distances considérables entre les établissements postsecondaires offrant en français les programmes d'études ou de formation professionnelle que veulent suivre les élèves et leur domicile est un problème important pour les élèves d'une

proportion importante des communautés francophones en milieu minoritaire. S'il est un peu moins prononcé pour certains programmes d'études, comme les sciences humaines et celles de l'éducation, par exemple, qui sont offerts dans toutes les régions – nous ne disons pas provinces et territoires ici –, il est particulièrement aigu dans les sciences pures et appliquées, ainsi que dans les sciences de la santé, entre autres. Or, qui dit distance dit coûts supplémentaires. Notre enquête a effectivement démontré qu'une proportion non négligeable d'élèves ont des préoccupations d'ordre monétaire en lien avec le projet d'entreprendre des études postsecondaires, avant même d'aborder la question de la langue de celles-ci.

Il serait nécessaire de mener d'autres recherches auprès de ces élèves pour étudier plus à fond la constellation des raisons de leurs choix. Les motifs qui entrent en jeu sont nombreux et complexes. Il faudrait explorer en profondeur, entre autres, les questions suivantes : les attitudes envers la langue française, l'insécurité linguistique qui peut être plus importante dans certaines régions, la relation entre la langue des études et la langue de travail anticipée, la distance plus considérable à parcourir pour suivre un programme dans un établissement francophone et l'interaction entre coûts et distance. Certaines de ces questions seront abordées dans le cadre d'une publication prochaine qui analysera les liens entre le développement psycholangagier de l'élève et le choix de poursuivre des études postsecondaires en français.

Les institutions postsecondaires de langue française ne font pas qu'offrir des programmes en langue française. Elles sont aussi des foyers de renouvellement qui contribuent au dynamisme culturel, économique et politique de la communauté francophone dans laquelle elles s'insèrent. Il serait donc non seulement important qu'on renforce les capacités de celles qui y sont déjà présentes, mais encore qu'on les crée là où les bassins de population francophone le permettraient. Surtout, nous estimons qu'il est important que les établissements francophones veillent à ce que les programmes d'études universitaires et collégiales qu'ils offrent soient les

plus complets possible et qu'ils maintiennent leurs démarches auprès des élèves des écoles secondaires pour les attirer. Les petits nombres de francophones dans certaines régions font cependant que les communautés francophones et leurs établissements postsecondaires devront faire preuve de créativité et d'un fort sens de l'initiative, tant en matière de soutien financier des étudiants que dans l'offre de programmes de qualité, afin de répondre aux besoins des élèves qui souhaiteraient faire des études postsecondaires en français.

Pour relever l'important défi que représente « la mise en place d'un système pancanadien d'établissements d'enseignement postsecondaire de langue française » (Corbin et Buchanan, 2005, p. 63), les communautés francophones en milieu minoritaire devront pouvoir compter sur l'appui d'un gouvernement fédéral non seulement conscient de ses obligations en matière de soutien aux communautés minoritaires de langue officielle, mais aussi pleinement engagé dans des initiatives visant à assurer leur épanouissement.

## RÉFÉRENCES

- Allard, R. (2005). *L'accessibilité aux études postsecondaires en français pour les élèves francophones en milieu minoritaire : une recension de recherches empiriques*. Rapport préparé pour l'Association des universités de la francophonie canadienne. Ottawa.
- Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard (2000). 1 R.C.S. 3.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, April, 33, 344-358.
- Berger, J., Motte, A., et Parkin, A. (2007). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants du Canada*. Troisième édition. Montréal : Québec. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Corbeil, J.-P. et Blaser, C. (2008). *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006 : résultats*. Statistique Canada : Division de la démographie. [En ligne]  
<http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/language/index.cfm>
- Corbin, E. G. et Buchanan, J. M. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire*. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles. Ottawa : Sénat du Canada.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (2000). The “ what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Denis, W. B., Butler, J., et Eisler, L. D. (1998). *Bilingual future in their sights: Postsecondary aspirations of Fransaskois and immersion high school students in Saskatchewan*. Report on the 1998 Needs Assessment Surveys. Saskatoon, Saskatchewan.
- Doucet-Boudreau c. Nouvelle-Écosse (Ministère de l'Éducation) (2003). 3 R.C.S. 3.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*. 32, 363-390.

- Frenette, M. (2002). *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe?* Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Frenette, N. et Quazi, S. (1996). *Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979-1994*. Volume 1: Rapport final.
- Frenette, N. et Quazi, S. (1999). Some long-term lessons from minority language education in Ontario. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 83-110.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., et Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of Career Development*, 29(2), 87-108.
- Gauthier, R. (1998). *Report on the Survey of high school students in relation to their plans for postsecondary education*. Saskatoon, Saskatchewan : Association des parents fransaskois, unpublished report.
- Goldberg, E. et Noëls, K. A. (2006). Motivation, ethnic identity, and post-secondary education language choices of graduates of intensive French language programs. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 62,3, 423-447.
- Goyette, K. et Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 72, 22-36.
- Guay, F. et Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Junor, S. et Usher, A. (2002). *Le prix du savoir 2002. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants du Canada*. Montréal : Québec. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants du Canada*. Montréal : Québec. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- King, A. J. C. (2002). *Double cohort study: Phase 2 report*. Toronto, Ontario : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: the role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6, 283-302.
- Krahn, H. et Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada. *Journal of International Migration and Immigration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 6, 405-434.

- Koestner, R. et Losier, G. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, p. 101-121, Rochester, NY, The University of Rochester Press.
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. [En ligne] <http://www.acef.ca/publi/crde/articles/10-landry.html>
- Landry, R. (sous presse). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, 26.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, 46, 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority students. In W. Fase, K. Jaspaert, et S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (p. 223-251). Amsterdam : Benjamins.
- Landry, R. et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (p. 61-88). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (Éd.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (403-433). Moncton : Les Éditions d'Acadie.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau K. (Juillet, 2007). Profil sociolangagier des élèves de 11<sup>e</sup> année des écoles de langue française de l'Ontario : Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation. Moncton, N.-B. : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. [En ligne] [http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/prol\\_sociolangagier\\_des\\_eleves\\_de\\_11e\\_annee\\_des\\_ecoles\\_de\\_langue\\_francaise\\_de\\_ontario.pdf](http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/prol_sociolangagier_des_eleves_de_11e_annee_des_ecoles_de_langue_francaise_de_ontario.pdf)
- Landry, R., Allard, R., Deveau K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, p. 63-78.
- Landry, R., Ferrer, C. et Vienneau, R. (2002). (dir.). La pédagogie actualisante. Numéro thématique. *Éducation et francophonie*, 30(2). En ligne. Disponible à [http : //www.acef.ca/revue/30-2/index.html](http://www.acef.ca/revue/30-2/index.html)

- Landry, R. et Rousselle, R. (2003). *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie.
- Lent, R. W., Brown, S. D., et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Looker, D. et Thiessen, V. (2004). *Les aspirations des jeunes canadiens à des études avancées : Rapport final*. Ottawa, Ontario : Ressources humaines et développement des compétences Canada.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23, 1-16.
- Mahé c. Alberta* (1990) 1 R.C.S. 342.
- Marjoribanks, K. (1985). A longitudinal study of adolescents' aspirations as assessed by Seginer's model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(3), 211-230.
- Marjoribanks, K. (1998). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: a mediational analysis. *Social Psychology of Education*, 2, 177-197.
- Marjoribanks, K. (2003). Learning environments, family contexts, educational aspirations and attainment: a moderation-mediation model extended. *Learning Environments Research*, 6, 247-265.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (Décembre 2007). *Sondage de fin d'études secondaires 2006 Qu'est-ce que t'en penses?* Fredericton, Nouveau-Brunswick. Secteur francophone du ministère de l'Éducation.
- Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques (Manitoba)* (1993) 1 R.C.S. 839.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, p. 183-203, Rochester, NY, The University of Rochester Press.
- Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC). (2003). *Poursuite des études postsecondaires en milieu minoritaire francophone : Intentions des diplômés du secondaire en 2003. Rapport final*. Ottawa, Ontario : Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada.

- Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC). (2005). *Recherche sur les intentions d'études postsecondaires chez les élèves en milieu francophone minoritaire*. Ottawa, Ontario : Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada, Patrimoine canadien/Canadian Heritage.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, p. 3-33, Rochester, NY, The University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement / Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walbert, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.